

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

## Práticas Pedagógicas no Ensino Profissional

Ana Cristina Ferro Fernandes

Coimbra, 2014



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Cristina Ferro Fernandes

## Práticas Pedagógicas no Ensino Profissional

Dissertação de Mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local  
apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de  
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Lucília Salgado

Orientador: Professora Doutora Sofia Silva

Data da realização da Prova Pública: 08 de janeiro de 2015

Classificação: 17 valores

Janeiro de 2014



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Sofia Silva, orientadora deste estudo, pelo profissionalismo, pela disponibilidade, interesse e apoio científico sempre pertinente e construtivo, o meu sincero OBRIGADA.

Aos alunos, professores e comissão executiva do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla, agradeço a colaboração no desenvolvimento da parte empírica deste trabalho.

Um agradecimento especial aos meus pais pelo apoio incondicional.



## RESUMO

O presente trabalho versa sobre a política da Educação em Portugal no que diz respeito à sua contextualização histórica e ao sistema de ensino vigente no nosso território. As origens do ensino profissional, a sua evolução e as estratégias educativas adotadas considerando os percursos formativos que oferece, serão outras questões em análise. Nesta abordagem da experiência nacional ao nível da Educação na sua generalidade e, mais particularmente, na instrução de caráter profissionalizante, estrutura-se ainda uma investigação qualitativa a ser apresentada sobre a forma de estudo de caso desenvolvida no polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla. O seu principal objetivo é analisar a realidade deste estabelecimento educativo e, simultaneamente, perceber se os alunos que optam por este tipo de ensino reagem de forma positiva à utilização de estratégias de ensino/aprendizagem vocacionais direcionadas para a inserção no mercado trabalho.

Os resultados obtidos através de entrevistas à comissão executiva, professores e alunos indicam que a aquisição de competências práticas que permitam integrar a vida ativa é a principal motivação destes intervenientes no processo educativo. O conceito, os objetivos e a filosofia de Ensino Profissional encontram-se bem assimilados, bem como o papel que cada um deve desempenhar neste contexto educacional. No entanto, verificam-se algumas limitações no que diz respeito ao espaço físico da escola e aos recursos técnicos disponíveis para a lecionação dos conteúdos programáticos.

**Palavras-chave:** Educação, ensino profissional, estratégias de ensino/aprendizagem.

## ABSTRACT

This paper discusses the politics of education in Portugal in relation to its historical background and the education system prevailing in our country. The origins of vocational education, the evolution of its methodologies and implementation of educational strategies appropriate to the training courses it offers, are other issues to be analyzed. In this approach of the national experience of education in general and, more particularly, in the education of professional character, it is also structured a qualitative research to be presented on a case study form, developed on Coimbra's educational establishment from Escola Profissional Profitecla. Its main objective is to analyze the reality of this educational establishment and, simultaneously, see if students that opt for this type of education react more positively to the use of vocational strategies for teaching/learning directed to the labor market.

The results obtained through interviews with the executive committee, teachers and students indicate that the acquisition of practical skills to integrate the active life is the main motivation of those involved in educational process. The concept, objectives and philosophy of professional education are well assimilated, as well as the role that each should play in this educational context. However there are some limitations regarding the school physical space and the technical resources available to teach the programmatic contents.

**Key words:** Education, vocational education, strategies for teaching/learning.



## ÍNDICE

Introdução	1
------------	---

### **PARTE I** **Educação e Ensino Profissional** **Enquadramento Teórico e Concetualizações**

1. A educação em Portugal	7
1.1. Contextualização histórica	7
1.2 O sistema de ensino nacional	14
2. O Ensino Profissional	19
2.1 Enquadramento histórico	19
2.2 Metodologias de ensino/aprendizagem	24
2.3 Abordagens e estratégias pedagógicas	27
2.4 Pedagogias ativas	30
2.5 Aprendizagens colaborativas ou cooperativas	33
2.6 A formação em contexto de trabalho	36

### **PARTE II** **O Ensino Profissional e as suas práticas pedagógicas** **Contextualização e metodologias**

Introdução	41
3. Questões Orientadoras	42
4. Objetivos	43
5. Método	44
6. Contexto da investigação	45
7. Instrumentos	47
7.1 Entrevistas	48
8. Participantes	52

### **PARTE III** **Apresentação e discussão de resultados**

Introdução	57
9. Apresentação dos resultados e análise de dados	57
9.1 Perceção sobre o Ensino Profissional	62
9.1.1 Formação	62
9.1.1.1 Profissional	63
9.1.1.2 Técnica	64
9.1.1.3 Académica	65
9.1.1.4 Cívica	65

<b>9.2</b>	<b>Objetivos do Ensino Profissional</b>	<b>66</b>
<b>9.2.1</b>	<b>Formação</b>	<b>66</b>
<b>9.2.1.1</b>	<b>Orientada para a profissão</b>	<b>66</b>
<b>9.2.1.2</b>	<b>Académica</b>	<b>68</b>
<b>9.2.1.3</b>	<b>Prática</b>	<b>68</b>
<b>9.2.2</b>	<b>Valorização pessoal</b>	<b>68</b>
<b>9.2.3</b>	<b>Empregabilidade</b>	<b>69</b>
<b>9.3</b>	<b>Filosofia do Ensino Profissional e papel dos diferentes intervenientes</b>	<b>69</b>
<b>9.4</b>	<b>Metodologias de ensino/aprendizagem</b>	<b>74</b>
<b>9.4.1</b>	<b>Aquisição de competências</b>	<b>78</b>
<b>9.4.2</b>	<b>Ferramentas de avaliação</b>	<b>80</b>
<b>9.4.2.1</b>	<b>Fatores comportamentais</b>	<b>81</b>
<b>9.4.2.1.1</b>	<b>Pontualidade e assiduidade</b>	<b>81</b>
<b>9.4.2.1.2</b>	<b>Comportamento</b>	<b>82</b>
<b>9.4.2.1.3</b>	<b>Responsabilidade</b>	<b>82</b>
<b>9.4.2.2</b>	<b>Saberes</b>	<b>83</b>
<b>9.4.2.2.1</b>	<b>Testes de avaliação de conhecimentos</b>	<b>83</b>
<b>9.4.2.2.2</b>	<b>Trabalhos individuais e/ou de grupo</b>	<b>84</b>
<b>9.4.2.2.3</b>	<b>Participação oral</b>	<b>85</b>
<b>9.4.3</b>	<b>Cumprimento das tarefas académicas</b>	<b>86</b>
<b>9.4.4</b>	<b>Atividades extracurriculares</b>	<b>88</b>
<b>9.4.4.1</b>	<b>Importância</b>	<b>88</b>
<b>9.4.4.2</b>	<b>Frequência</b>	<b>91</b>
<b>9.4.4.3</b>	<b>Avaliação</b>	<b>93</b>
<b>9.4.5</b>	<b>Atividades práticas em contexto profissional</b>	<b>95</b>
<b>9.5</b>	<b>Ambiente de aprendizagem</b>	<b>96</b>
<b>9.5.1</b>	<b>Espaço físico</b>	<b>97</b>
<b>9.5.2</b>	<b>Recursos técnicos</b>	<b>102</b>
<b>10.</b>	<b>Conclusões</b>	<b>106</b>
	<b>Referências bibliográficas</b>	<b>117</b>
	<b>Apêndices</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

Em Portugal a Educação foi - e continua a ser - um tema que suscita grande polémica. Por razões políticas, económicas ou ligadas à filosofia subjacente ao modelo educativo em vigor, tem sido apadrinhada por uns e criticada por outros, sendo que o panorama económico recente trouxe este tema de novo à ribalta (Lacanallo, Silva, Oliveira, Gasparin, Teruya, 2007). De facto, é inegável que em qualquer contexto contemporâneo, a Educação se tornou num sinónimo de desenvolvimento pessoal e coletivo. As rápidas mudanças sociais, tecnológicas e económicas que se têm vindo a experienciar e que, no contexto atual, se têm vindo a acentuar, obrigam os sistemas educativos a repensar as suas estratégias e modelos escolares. Foi neste contexto que surgiu o ensino profissional.

A ideia subjacente a esta modalidade de ensino foi, desde sempre, preparar para o mercado de trabalho, identificando-se fundamentalmente com uma filosofia *behaviorista* aplicada à instrução que, de acordo com Moore (1987), define ocupações vocacionais através de uma abordagem educativa que vai ao encontro da reestruturação do modelo de ensino tradicional. O autor apelida esta ideologia de *new vocationalism*<sup>1</sup>, "*seen as an ideology of production regulating education rather than as an educational ideology servicing production*"<sup>2</sup> (Moore, 1987, p. 227). Apesar da institucionalização desta educação regulada pelas necessidades de produção das sociedades em que está inserida ter ocorrido apenas no séc. XIX (Cardim, 2000, p. 43), esta não é uma prática nova. De facto, desde cedo que determinadas classes sociais (as mais desfavorecidas) eram encorajadas a aprender uma profissão: os primórdios daquilo que hoje apelidamos de escolas profissionais.

A conjuntura socioeconómica que atualmente vivemos torna crucial ir ao encontro daquilo que as empresas e o mercado empregador procuram. Por isso mesmo, a existência deste tipo de escolas configura-se cada vez mais importante, já que se afirmam como uma alternativa

---

<sup>1</sup> "Novo vocacionalismo" (tradução própria).

<sup>2</sup> "É vista como sendo a ideologia da produção a regular a educação e não a ideologia da educação ao serviço da produção" (tradução própria).

ao modelo de ensino tradicional, pretendendo formar para o mercado de trabalho e, simultaneamente, oferecendo a quem procura este tipo de percurso formativo, uma abordagem prática da experiência educativa.

Permitir que mais jovens portugueses concluam a escolaridade obrigatória, melhorar as suas qualificações e prepará-los para o exercício de uma profissão são os principais objetivos subjacentes à filosofia do sistema de Ensino Profissional. A acrescentar a estes existe um outro não menos importante: reforçar os laços de cooperação entre as escolas, as empresas, e as associações empresariais e sindicais, e mediar as relações entre estes intervenientes. Assim, desenvolvendo afinidades entre o trabalho e o capital, estrutura-se uma estratégia de longo prazo que pretende permitir a aquisição de competências através deste tipo de ensino, tornando-o num agente facilitador da modernização social e tecnológica.

Mas que lugar ocupa o ensino profissional no atual sistema educativo português? Qual é o seu contributo na formação de quadros técnicos para o mercado de trabalho nacional? Quais as metodologias adotadas para ir ao encontro destas necessidades educativas? As abordagens e estratégias pedagógicas aplicadas são as mais adequadas? O presente trabalho procura dar resposta a estas questões através de uma análise concetual desta filosofia educativa, consubstanciada pelos dados obtidos através da investigação conduzida na Escola Profissional Profitecla, o contexto profissional da investigadora. Irá basear-se essencialmente nos testemunhos de professores e alunos, os principais intervenientes do processo educativo que é objeto deste estudo: o Ensino Profissional.

Os conteúdos do projeto *O ENSINO PROFISSIONAL E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS* encontram-se estruturados em três partes principais. A primeira é dedicada às concetualizações sobre a temática da Educação e do Ensino Profissional, referindo-se nomeadamente à contextualização histórica da educação em Portugal e àquilo a que hoje apelidamos de sistema de ensino nacional; simultaneamente debruça-se sobre o enquadramento histórico do Profissional e das suas metodologias de ensino/aprendizagem. A segunda parte apresenta os objetivos do estudo que se pretendem atingir e o método adotado nesse sentido, fazendo referência às questões orientadoras do projeto e ao contexto da investigação a realizar. Na terceira, e última

parte, pretende-se analisar a proposta a implementar e os resultados alcançados. Serão, portanto, apresentados e analisados os dados obtidos através do estudo, e discutidos os mais importantes, tendo como linhas orientadoras os objetivos deste trabalho.

Certamente que a temática do Ensino Profissional não se esgota com a realização do presente trabalho. Existirá espaço para que outras investigações possam ser levadas a cabo e permitam o enriquecimento deste tema. No entanto, esperamos ter contribuído para a compreensão e valorização da importância deste tipo de ensino para a sociedade contemporânea.



**PARTE I**  
**EDUCAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL:**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUALIZAÇÕES**





## **PARTE I**

### **Educação e Ensino Profissional: Enquadramento Teórico e Concetualizações**

#### **1. A educação em Portugal**

##### **1.1 Contextualização histórica**

Em Portugal, tal como nos restantes países europeus, o ensino organizado teve origem na Idade Média através da instituição de escolas nas igrejas e mosteiros com um fim eclesiástico e, conseqüentemente, com uma forte componente teológica. As primeiras que se conhecem remontam ao século II e destinavam-se exclusivamente ao ensino de jovens que pretendiam seguir a vocação religiosa. Nesta época, existiam já dois tipos de escolas tuteladas pelo Clero: as escolas episcopais e as escolas eclesiásticas. As primeiras funcionavam nas igrejas e as segundas nos mosteiros, sendo que o ensino episcopal foi posteriormente alargado a outro tipo de estudantes: os leigos de classes abastadas que não procuravam fazer da fé a sua profissão (Carvalho, 1986).

No entanto, até ao século XI, desconhecem-se grandes referências à existência de escolas no Condado Portucalense. Encontra-se apenas documentada a presença de locais de estudo na Sé de Braga e num colégio masculino junto à Sé de Coimbra. No século XII iniciam-se as referências a outras duas escolas ligadas ao ensino religioso: a Sé do Porto e o Mosteiro de Santa Cruz em Coimbra (Carvalho, 1986).

Foi neste período que começaram também a surgir em Portugal as Corporações de Ofícios que, por norma, funcionavam em pequenas tendas e oficinas. Aqui transmitiam-se saberes profissionais, essencialmente através da convivência entre mestres e aprendizes (Silva, 2007).

O final do século XIII trouxe uma novidade à Educação no nosso país: a criação do ensino superior com a fundação da Universidade de Coimbra. O *Estudo Geral* - como era designada na altura - foi instituído em 1290 por bula do Papa Nicolau IV, e

o desenvolvimento desta tipologia de ensino associada ao surgimento de novas ordens religiosas em Portugal (como Dominicanos, os Franciscanos e outras), conferiu, a partir do século XIII, uma condição de decadência às já referidas escolas episcopais.

Existia assim, já nesta altura, um ensino relativamente organizado em Portugal. No entanto, continuava a subsistir uma grande taxa de analfabetismo, marcando o atraso do nosso país em relação a outros territórios europeus no que em matéria de Educação dizia respeito (Carvalho, 1986).

Durante o século XV começa a ser prática relativamente generalizada das classes mais abastadas da população a contratação de preceptores estrangeiros, considerados mais capacitados que os instrutores religiosos (Medeiros, 1993). Tratava-se do *modus italicus* de ensinar, em que este preceptor era responsabilizado pelo decurso de educação dos seus discípulos, um “processo que poder-se-ia estender desde seu momento inicial, referente ao domínio das habilidades de ler, escrever e contar, até à complementação da formação humanística” (Alves, 2005, p. 38). Este hábito surge da complexificação da sociedade portuguesa, associada às notícias que nos chegavam de outros países europeus (nomeadamente França) onde a nobreza era bastante mais instruída do que a nacional. Por isso mesmo, a alta classe aristocrática sentiu a necessidade de se cultivar, acabando por instituir um sólido sistema de formação assente em mestres particulares.

Passam então a coexistir formas de ensino distintas. No entanto, nem todas eram acessíveis a qualquer lusitano. Efetivamente, o precetorado e o ensino superior eram destinados apenas às classes mais abastadas, enquanto às classes sociais mais baixas restava ingressar na arte dos ofícios ou optar pelo ensino dos educadores religiosos.

De acordo com Mendonça (s.d., p. 4) “é (...) a partir do século XVI, que se inicia uma nova fase da escolarização, com a implementação de instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço e onde surgem os primeiros esboços face às preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem”. Surge assim um período em que o poder da Igreja e do Estado medem forças no campo educativo. De forma progressiva, é este último que assume

o controlo da educação formal, encetando a construção de um sistema de ensino laico, por si controlado e financiado.

Entre os séculos XV e XVI desenvolve-se de forma significativa a aprendizagem de ofícios em território nacional, tornando os artífices numa força social importante. Cada vez mais aprendizes integravam estas corporações, escolhendo a sua profissão de acordo com o seu interesse ou vocação.

Simultaneamente, durante os séculos XVI e XVII, os Jesuítas reforçam a influência do ensino religioso em Portugal, criando inúmeros colégios e oferecendo ensino gratuito a todos. Passam a dominar o panorama educativo nacional através do plano curricular aplicado nas aulas de ler, escrever e contar (o ensino inicial) de todas as escolas a seu cargo (Ministério da Educação, 2003).

Foi assim até meados do século XVIII, altura em que ocorre a expulsão desta Ordem de Portugal por disposição do Marquês de Pombal. Em 1759 este decide criar as aulas régias, procedendo assim à estatização do ensino. O ministro de D. José I foi ainda responsável por aquilo a que hoje chamamos de «Reforma Pombalina», uma reforma geral do ensino terminada apenas em 1772. Ao abrigo desta reestruturação foi criada a Aula do Comércio, a Diretoria Geral dos Estudos e os Estudos Menores (1759), tendo ainda sido aplicado, em 1772, um «subsídio literário», que consistia num imposto único em toda a Europa, destinado a financiar a educação a nível nacional. Marquês de Pombal foi também um impulsionador da reforma do ensino universitário, procurando colocar a Universidade de Coimbra ao mesmo nível das suas congéneres europeias em termos de conteúdos e metodologias e através da criação das Faculdades de Medicina e Matemática. O seu esforço para o desenvolvimento do ensino em Portugal veio encontrar obstáculos no reinado de D. Maria I: o ensino volta às mãos das ordens religiosas, sendo ministrado maioritariamente nos conventos. É ainda durante este reinado que se cria o ensino feminino (Ministério da Educação, 2003, pp. 17-18).

A Revolução Liberal de 1820 trouxe grandes mudanças à política educativa nacional. Se recuarmos até 1826, constatamos que foi neste ano que a Carta Constitucional instituiu o ensino primário laico como um direito civil, passando a ser gratuito e

acessível para todos os cidadãos. Esta é uma data marcante na política educativa nacional, uma vez que permitiu o livre ingresso na instrução básica de todas as camadas da população. No que diz respeito ao ensino secundário, durante este período verifica-se ainda a criação de um liceu em cada distrito (à exceção de Lisboa que, por ser a capital do país, teve direito a dois). Esta reforma contemplou também o ensino superior: são criadas a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto em 1837 (Ministério da Educação, 2003, p. 18).

Em 1884 é lançada uma segunda reforma do ensino e, a partir desta data, sucedem-se as medidas educativas: cria-se o Ministério da Instrução Pública, divide-se a instrução primária em dois graus, fundam-se as Escolas Normais femininas em Lisboa e no Porto e instituem-se escolas comerciais, industriais e de desenho industrial.

Dez anos volvidos é implementada a reforma do ensino secundário, que se assumiu como uma das mais importantes na história do ensino em território nacional, refletindo o esforço de planeamento e uma visão inovadora do ensino liceal. Exemplo disso é o facto de passar a existir um sistema de classes, substituindo o de disciplinas.

A República surge no ano de 1910 e, com ela, grandes mudanças no sistema educativo nacional. Começam a surgir preocupações com o desfasamento cultural dos portugueses face ao resto dos países da Europa. De facto, neste período, a taxa de analfabetismo rondava ainda os 70% da população, tornando-se evidente a necessidade de tomar medidas urgentes no que à política educativa dizia respeito. A primeira medida deste novo regime político é a extinção e consequente expulsão das ordens religiosas do nosso país. O ensino da doutrina cristã nas escolas primárias é suprimido e, no ensino superior, é também abolida a disciplina de Teologia (Ministério da Educação, 2003, p. 19).

1911 foi um ano de grande importância para a Educação em Portugal: reforma-se o ensino primário com o contributo dos pedagogos João de Barros e João de Deus e, em simultâneo, põe-se fim à exclusividade do ensino superior pela Universidade de

Coimbra, com a criação das Universidades de Lisboa e do Porto. Também se registam algumas alterações ao nível do ensino comercial e industrial e secundário.

Com o início da ditadura no ano de 1926 (até 1932), assiste-se de novo a grandes alterações no panorama educativo. Influenciado pela ideologia política dominante, nomeadamente com a criação da chamada “escola nacionalista”, este regime baseava o seu método de ensino na moral e bons costumes. Outras instituições foram criadas para fazer prevalecer os idealismos do regime político vigente. É o caso da Mocidade Portuguesa ou da Obra das Mães pela Educação Nacional. Ambas fundadas em 1936, a primeira tratava-se de uma instituição estatal instaurada pelo Estado Novo - cuja frequência era obrigatória para todos os jovens entre os 7 e os 14 anos -, e a segunda resultou da dedicação à causa de mulheres de um alto estrato social. Qualquer uma delas “visando a aproveitação do tempo livre dos alunos para fins nacionais” (Kuin, 1993, pp. 555-556), divulgava os valores ideológicos da política nacional.

O analfabetismo, apesar de menor, continuava a marcar o país. Por isso mesmo, em 1952 cria-se o Plano de Educação Popular. Simultaneamente inicia-se a Campanha Nacional de Educação de Adultos - implementada até 1954 -, que aumenta o número de alunos inscritos, mas que deixa a desejar no que concerne a resultados concretos.

O pós Segunda Guerra Mundial trouxe a necessidade de responder às exigências tecnológicas relativamente à educação e à formação de mão-de-obra qualificada. Por outro lado, surgem novas dificuldades financeiras resultantes da guerra no Ultramar. Foi neste contexto que o governo vigente assumiu um compromisso internacional para fazer nascer o Projeto Regional do Mediterrâneo, baseado numa política de cooperação com a OCDE<sup>3</sup>. O principal objetivo era melhorar o nível de formação dos cidadãos portugueses. Para além disso, “(...) terá sido este um grande primeiro passo para ajudar a criar uma mentalidade renovadora do nosso ensino (...)” (Martins, 1968, p. 58). Este projeto e a sua exposição nos meios de comunicação social terão sido o início da desacreditação do ensino meramente ideológico para fazer prevalecer a escola enquanto veículo de formação.

---

<sup>3</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico.

No início da década de 60 (1960/1961), a obrigatoriedade da obtenção do diploma da 4.<sup>a</sup> classe para os menores de 12 anos estende-se a ambos os sexos uma vez que, desde 1956 até então, só era indispensável ao sexo masculino (Cândido, 1964).

O Ministério da Educação Nacional (Decreto-Lei 45 810, 1964, p. 876) decreta a 9 de julho de 1964 que se alargue a escolaridade obrigatória para os seis anos, sendo que as crianças que tivessem intenção de prosseguir estudos continuariam apenas a frequentar quatro, para realizarem posteriormente o exame de acesso ao liceu ou às escolas técnicas. Um ano mais tarde, nasce o chamado ensino preparatório, resultado da junção do primeiro ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico (Decreto-Lei 47/480, 1967, p. 1).

No início da década de 70, começa a ser planeada por Veiga Simão - Ministro da Educação na altura - uma nova reforma educativa. O ensino obrigatório nas escolas públicas assume caráter gratuito, instituído de acordo com o Decreto-Lei 254/72 (1972, p. 965). No entanto, o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior não chegam a ser postos em prática na sua totalidade uma vez que, entretanto, a conjuntura política do país altera-se com a revolução de 1974. Como consequência, surgem grandes transformações no panorama educativo. Os seis anos de escolaridade obrigatória mantêm-se, mas o ensino primário passa a ser organizado em ciclos de dois anos, e o 5.º e 6.º anos em três ramos mais específicos, com o principal objetivo de cativar um maior número de alunos para a sua frequência.

Em 1979 fala-se pela primeira vez na universalidade e gratuidade do ensino básico. Assim, de acordo com o primeiro artigo do Decreto-Lei 538/79 (1979, p. 265) «o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito». Ficava assim garantida a escolaridade obrigatória para todas as crianças portuguesas.

A década de 80 ficou marcada por importantes mudanças ao nível educativo: em 1984 o ensino básico passa a abranger o ensino primário e preparatório por ordem do Ministério da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social (Decreto-Lei 301/84, p. 2773) e, em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que passa a estabelecer o seu quadro geral. A Lei 46/86

da Assembleia da República institui então o ensino universal, obrigatório e gratuito por um período que se alarga para os nove anos distribuídos em três etapas sequenciais: um primeiro ciclo de quatro anos, um segundo ciclo com a duração de dois anos e um terceiro ciclo com três anos de frequência obrigatória (Lei 46/86, p.3069). Para além disso, institui-se que o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (que abrange o ensino básico, secundário e superior) e ainda o ensino extraescolar, que engloba atividades de alfabetização e educação básica, de aperfeiçoamento cultural e profissional, entre outras, de natureza quer formal quer informal (Lei 46/86, pp. 3068-3069).

Entre 1986 e 1995, sucedem-se várias reestruturações de menor dimensão no sistema educativo, entre as quais uma reforma ao nível curricular para o ensino básico e secundário, vinculativa a partir do ano letivo 1989/1990 (Decreto-Lei 286/89, pp. 3638-3644), mas que foi apenas generalizada a partir do ano letivo de 1993/1994.

Em 1997 são introduzidas reformas à Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional implementado em 1986. Estas referiam-se essencialmente ao nível dos regimes de acesso e ingresso no ensino superior e dos graus académicos e diplomas atribuídos (Lei 115/97 de 9/97, pp. 5082-5083).

Voltam a registar-se alterações às políticas educativas nacionais em 2005, com a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Desta vez, a Assembleia da República reestrutura os objetivos do ensino superior e volta a estabelecer novas condições de acesso ao mesmo e outras alterações aos graus académicos e diplomas (Lei 49/2005, pp. 5122-5124).

Em 2007 é lançado um programa de modernização das escolas públicas, que contempla em larga escala as escolas secundárias, nomeadamente ao nível da edificação e reconstrução de edifícios destinados ao ensino e dos equipamentos dos espaços escolares.

Atualmente, novas alterações ao sistema educativo nacional estão em curso. O ano letivo 2012/2013 iniciou-se já com o alargamento da escolaridade obrigatória para o ensino secundário, tal como prevê a Resolução do Conselho de Ministros 44/2010

(pp. 1997-1998). Assim, o referido documento tem vários objetivos, sendo que o principal é então a obrigatoriedade de cumprir um percurso académico mínimo de 12 anos para todos os alunos. Paralelamente, o Ministério da Educação e Ciência pretende ainda dar continuidade à reorganização da rede escolar que teve início em 2005 para que haja cada vez mais igualdade de oportunidades no acesso à educação em Portugal, adequando as escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono (Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, p. 1997).

As mais recentes atualizações no sistema de ensino nacional estão definidas no decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho. De acordo com este diploma, as medidas a implementar passam, «essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades» (Decreto-lei 139/2012, p. 3476). Assim, essencialmente, as medidas introduzidas dizem respeito a alterações no currículo dos ensinos básico e secundário, na avaliação dos conhecimentos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos. As alterações mais significativas registam-se ao nível do regime de acesso ao ensino superior, com a introdução de novos exames para os alunos que queiram prosseguir estudos neste tipo de instituições de ensino.

A Educação é, sem dúvida, um fator relevante para o futuro de qualquer cultura não devendo, por isso, tornar-se estática. Contrariamente, deve ser otimizada em função das necessidades de cada nação. A contextualização histórica apresentada permite verificar que Portugal tem empreendido esforços no sentido de adequar a Escola aos níveis de exigência do mercado e em função das mudanças socioeconómicas e políticas que se registam.

## **1.2 O sistema de ensino nacional**

Qualquer sistema educativo configura-se como um importante elemento da identidade de uma nação. Portugal não é exceção e, por isso mesmo, os princípios e objetivos legais da educação nacional estão previstos na Constituição da República



Portuguesa e configurados – desde 1996 - no primeiro documento verdadeiramente estruturante da estratégia de ensino portuguesa: a Lei de Bases do Sistema Educativo. Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto e 85/2009, de 27 de Agosto, esta estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional e define-o como sendo “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei 46/86, p. 3067). De acordo com a mesma fonte, o ensino é posto em prática tendo em conta um conjunto de instituições, estruturas e ações distintas, que abrangem a totalidade do território nacional com o primordial objetivo de responder às necessidades impostas pela sociedade.

Em traços gerais, os princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo passam pelo contributo para o reforço da identidade nacional; para a realização do educando a nível pessoal, social e físico; para proporcionar o desenvolvimento de capacidades profissionais permitindo que este possa integrar a vida ativa; para diversificar as estruturas e ações no campo da educação; para corrigir assimetrias regionais no que diz respeito ao acesso à educação e à cultura; para oferecer uma segunda oportunidade educativa a todos os que dela quiserem usufruir; para proporcionar igualdade de oportunidades para ambos os sexos; e para contribuir para o espírito democrático através da implementação de práticas educativas participativas (Lei 46/86, p. 3068).

Como já referimos anteriormente, o sistema educativo em Portugal organiza-se estruturalmente em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar.

Até ao ano letivo 2011/2012, a escolaridade obrigatória abrangia apenas 9 anos de escolaridade, o chamado ensino básico. No entanto, a partir do ano letivo 2012/2013, esta foi alargada para os 12 anos, passando a incluir todos os alunos que frequentem estabelecimentos de educação ou de formação entre os 5 e os 18 anos de idade (Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, p. 1997). Estamos assim num momento de grandes reformas no sistema de ensino nacional, sobretudo no que diz

respeito à universalização, obrigatoriedade e gratuidade da frequência da educação básica e secundária, características que apenas se aplicavam ao primeiro ciclo educativo.

No que diz respeito à educação pré-escolar, falamos de uma tipologia de ensino em que o ingresso não é obrigatório, uma vez que pode ser complementada ou exercida na sua totalidade em contexto familiar. Tem como objetivos principais proporcionar o desenvolvimento equilibrado das crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e, simultaneamente, desenvolver as suas competências e capacidades afetivas, sociais, morais e de comunicação (Lei 46/86, p. 3069).

A educação escolar compreende o ensino básico (1.º e 2.º e 3.º ciclo), o ensino secundário e o ensino superior, integrando ainda as modalidades de ensino especial e de atividades de tempos livres. O ciclo do ensino básico tem a duração de 9 anos e é universal, obrigatório e gratuito. Iniciam-no as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro em cada ano civil, e pretende assegurar a formação geral comum a todos os portugueses e estimular as suas capacidades aquisitivas, criativas, morais, estéticas e físicas, assegurando ainda o equilíbrio entre a teoria e a prática dos saberes transmitidos. A aquisição de conhecimentos ao nível das línguas estrangeiras e de competências que permitam ao formando integrar a vida profissional ou prosseguir estudos, são outros pressupostos subjacentes ao ensino básico. Para além disso, pretende valorizar a identidade portuguesa, favorecer a maturidade social e afetiva, desenvolver a autonomia e incrementar o gosto pela aquisição e atualização de conhecimentos de todos os alunos. Cada um dos ciclos que compõem a educação escolar pretende complementar e aprofundar os conhecimentos aprendidos no anterior (Lei 46/86, pp. 3069-3070).

No que diz respeito ao ensino secundário, este encontra-se organizado por áreas vocacionais, sendo que cada disciplina continua a ser quase sempre da responsabilidade de apenas um professor. Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos e os seus objetivos primordiais passam essencialmente pelo desenvolvimento da capacidade de raciocínio e das competências culturais de cada

aluno com base na investigação, pesquisa, crítica, observação e experimentação. Pretende ainda estimular o gosto pela nacionalidade e cultura portuguesas e, por outro lado, deve permitir preparar os jovens quer para o prosseguimento de estudos, quer para a integração na vida ativa (Lei 46/86, pp. 3070-3071). Como já foi referido, os princípios da universalidade, obrigatoriedade e da gratuidade são também aplicados ao ensino secundário, uma vez que desde o ano letivo 2012/13 a escolaridade mínima obrigatória em território nacional, já deixou de ser de 9 anos para ser alargada para os 12 anos (Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, p. 1997).

O ensino superior é o último grau de ensino da educação escolar previsto no sistema educativo nacional e abrange o ensino universitário e o ensino politécnico, sendo que o primeiro é de índole mais científica e o segundo de carácter mais técnico. Tem como objetivos principais estimular a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo simultaneamente o espírito crítico e reflexivo para formar especialistas em diversas áreas de conhecimento, apostando na formação contínua e estimulando o trabalho de pesquisa e investigação científica que permita o desenvolvimento da sociedade portuguesa e possibilite o aperfeiçoamento cultural daqueles que optem por este tipo de ensino. Assim, a frequência do ensino superior poderia conferir o grau de bacharel, licenciado, mestre ou doutor, de acordo com a especialização frequentada e o número de anos da sua frequência (Lei 46/86, p. 3072). Atualmente, com a implementação do processo de Bolonha, os graus académicos e diplomas do ensino superior sofreram alterações. Assim, de acordo com a Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, o ensino superior passa a conferir apenas os graus de licenciado, mestre e doutor, sendo que no ensino universitário são conferidas todas as graduações e no ensino politécnico apenas os dois primeiros graus.

A educação escolar oferece ainda várias modalidades especiais, cada uma delas regida por disposições próprias. Falamos da educação especial, da formação profissional, do ensino recorrente de adultos, do ensino à distância e do ensino do português no estrangeiro (Lei 46/86, p. 3072). Todas estas modalidades específicas de educação têm objetivos muito próprios: a educação especial visa essencialmente a integração a nível social e educativo de indivíduos que apresentem algum tipo de

deficiência mental ou física e que, conseqüentemente, revelem necessidades educativas específicas; a formação profissional pretende principalmente promover a integração no mundo do trabalho, através da aquisição de competências profissionais lecionadas neste tipo de ensino para iniciação, qualificação, aperfeiçoamento ou reconversão profissionais; o ensino recorrente de adultos<sup>4</sup> destina-se a todos os que já não se encontram na idade normal de frequência do ensino básico e secundário, sendo que podem integrar esta modalidade de ensino a partir dos 15 e dos 18 anos de idade, respetivamente; o ensino à distância aplica as novas tecnologias da informação ao campo educativo, podendo ter particular interesse para a educação recorrente e para a formação contínua de professores; finalmente, o ensino do português no estrangeiro diz respeito ao ensino da língua portuguesa em escolas de países de língua oficial portuguesa, em países de emigração ou integrada em sistemas de ensino de outros territórios (Lei 46/86, pp. 3072-3074).

No que concerne à educação extraescolar, esta deve permitir a quem a frequenta aumentar as suas capacidades e conhecimentos de diversa natureza como complemento da educação escolar ou como forma de colmatar a sua falta. Dando continuidade à ação educativa, pretende dar um contributo na igualdade de oportunidades quer na educação quer no ingresso na vida ativa, estimular atitudes de cidadania e socialmente responsáveis, permitir a aquisição ou aperfeiçoamento de competências técnicas favoráveis à adaptação do indivíduo ao contexto atual, e assegurar a ocupação ativa dos tempos livres dos jovens e adultos (Lei 46/86, p. 3074).

Relativamente à administração e gestão do sistema de ensino português, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), deve pautar-se pelos princípios da democracia e participação para atingir os objetivos pedagógicos e educativos que devem estar subjacentes à sua implementação. Cabe ao Estado, através do atual Ministério da Educação e Ciência, conceber o sistema educativo nacional e garantir o seu cumprimento e a coordenação das entidades responsáveis a nível nacional,

---

<sup>4</sup> Em relação ao ensino recorrente foram introduzidas atualizações à Lei 46/86, de 14/10, pela Portaria n.º 242/2012, de 10 de Agosto.

regional e local que têm a seu cargo a articulação das diferentes competências instituídas (Lei 46/86, p. 3077). As Secretarias de Estado do Ensino e da Administração Escolar, do Ensino Básico e Secundário, do Ensino Superior e da Ciência, coadjuvam o Ministério no exercício das suas funções.

Não obstante da caracterização apresentada, do sistema de ensino nacional, a política educativa encontra-se neste momento numa fase de reestruturação importante: estão a ser revistos os princípios orientadores dos planos curriculares, da avaliação dos conhecimentos dos formandos e dos diversos cursos do ensino básico e secundário. Estas revisões entraram em vigor já no ano letivo de 2012-2013, continuando a aguardar-se novas medidas de reestruturação no sistema educativo nacional.

## **2. O Ensino Profissional**

### **2.1 Enquadramento histórico**

Se recuarmos na história até à Idade Média, percebemos que esta modalidade de ensino tem origem na Europa com a criação das corporações de ofícios que pretendiam orientar os artesãos para a aprendizagem profissional de determinada arte. Hierarquizavam-se de acordo com uma estrutura rígida: o mestre era o único que tinha as suas competências atestadas, o artífice constituía uma espécie de seu ajudante e o aprendiz pretendia receber uma certificação que comprovasse a primeira fase da sua formação (Reuter-Kumpmann, 2004). Já nesta altura, a aprendizagem prática estava associada às classes sociais mais desfavorecidas, distante dos aprendizados académicos, reservados apenas às camadas mais favorecidas da população. No entanto, foi a Revolução Industrial que vulgarizou estas práticas: a escola não podia continuar a ser uma instituição reservada às elites, uma vez que industrialização passou a ter a necessidade de recrutar trabalhadores com competências técnicas e científicas, conferindo-lhes matérias com maior validade em relação às de carácter clássico e literário (Brasil, 2002, p. 40).

Falamos das aprendizagens com um valor pragmático no desempenho de uma profissão e na vida quotidiana que, de acordo com Alcoforado (2001), foram reconhecidas fora do sistema formal de ensino, pelo menos desde o final da Segunda Guerra Mundial. Uma necessidade de uma sociedade que estava já em processo de franca industrialização, que veiculava um contexto socioeconómico intimamente ligado à terciarização do mercado empregador.

Portugal também começou a dar os primeiros passos neste tipo de ensino na segunda metade do século XVIII por iniciativa do Marquês de Pombal, com a criação de "uma aula em que (...) se faça presidir de um ou dois mestres, dos mais peritos que se conhecerem, determinando-lhes ordenados competentes e obrigações que são próprias de tão importante emprego" (Estatutos da Junta do Comércio de 1955, cit. in Gomes, 1982, p. 26). Posteriormente, foi Fontes Pereira de Melo que, na segunda metade do séc. XIX, deu continuidade ao desenvolvimento desta metodologia de ensino, apostando na instituição de uma instrução de cariz técnico-industrial. Mas é efetivamente a partir da segunda metade do século XX que esta se enraíza no nosso país, desenvolvendo-se como uma forma de ascensão social, uma vez que se tratava da única oportunidade de que as classes mais desfavorecidas dispunham para prolongarem os seus estudos para além da escola primária. De facto, durante o Estado Novo, o ensino técnico de nível secundário, lecionado nos Institutos Comerciais e Industriais, era essencialmente dirigido a alunos oriundos de classes sociais com menores rendimentos. Este tipo de percurso formativo não dava acesso direto ao ensino superior, ao contrário do chamado ensino liceal, frequentado por alunos oriundos de famílias abastadas que tinham assim a oportunidade de prosseguir estudos no ensino superior (Mendes, 2009, p. 10).

O 25 de Abril de 1974 trouxe profundas mudanças políticas com consequências ao nível do sistema educativo nacional: pretendia-se democratizar o ensino e em nome desse objetivo este foi uniformizado passando, por exemplo, a existir apenas uma única via de ensino secundário. Efetivamente, procedeu-se à unificação do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, o que implicou a extinção dos antigos cursos do ensino técnico. Cardim (2000, p. 35) afirma mesmo que até à década de 80 "a unificação das anteriores vias — liceal e técnica — organizou-se com um perfil curricular

predominantemente liceal, do que resultou a extinção progressiva do antigo ensino técnico".

Foi durante este período que se reintroduziu a formação profissional no ensino secundário. No ano de 1986, Roberto Carneiro dá um importante passo para a implementação de um novo modelo escolar no nosso país, através da aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86). Assim, durante os anos 80 a política educativa ficou marcada pela reintrodução da formação profissional no ensino secundário, procurando dar resposta às fortes mudanças de caráter técnico verificadas no mercado, e culminando com a criação das Escolas profissionais no final dessa década (Mendes, 2009, p. 10).

Desta forma, em 1989 são então oficialmente criadas as Escolas Profissionais. O Ministério da Educação justificava esta opção afirmando que "no contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável" (Decreto-Lei 26/89, p. 246). Assim, o seu principal objetivo seria preparar os alunos para o mercado de trabalho, fornecendo-lhes competências para desempenharem uma profissão. A especificidade da sua natureza mereceu-lhe o estatuto de "modalidade especial de educação escolar" atribuído pelo Decreto-Lei 70/93 (p. 1091), uma vez que se tratava de um processo de ensino-aprendizagem diferente, com objetivos muito próprios que eram, essencialmente, aproximar a escola dos interesses dos empresários e do mercado empregador, pressupostos que, de acordo com Correia (2000, p.1) "teriam sido rompidos com a extinção do Ensino Comercial e Industrial após a revolução de Abril".

Em Portugal verificou-se um panorama *suis generis* relativamente ao ensino profissional: as décadas de 70 e 80 – época de franca expansão dos sistemas de ensino, com o conseqüente crescimento dos cursos de caráter profissionalizante – ficaram marcadas pelo término do ensino com estas características (Abrantes, 2005, p. 41). Esta ideologia educativa foi apenas recuperada nos anos 90 com o objetivo de ir ao encontro dos interesses de jovens desfasados do tradicional contexto escolar,

por norma, socialmente desfavorecidos e, por outro lado, com base na ideia de que o mercado de trabalho contemporâneo tinha a necessidade de formar quadros intermédios que as nossas escolas não formavam (Correia, 2000).

A este respeito, a Lei n.º 401/91 distingue as iniciativas de formação profissional inseridas no sistema educativo das que se inserem no mercado de trabalho. Diferenciam-se essencialmente pela instituição dominante – a escola ou a empresa – e pelo seu público alvo: no primeiro caso a população escolar e, no segundo, os ativos empregados ou desempregados. Apesar de distintas, estas iniciativas apresentam um tronco comum como sejam «os conceitos, as modalidades, a certificação, as componentes, a consideração dos níveis e perfis profissionais, a avaliação e a coordenação» (Lei n.º 401/91, p. 5380). Efetivamente, o mesmo documento considera que formação profissional se trata de um processo continuado de preparação para o desempenho de uma profissão, através da aquisição e do aperfeiçoamento das competências necessárias. Desta forma, salvaguarda-se a interação entre as referidas modalidades do sistema educativo e do mercado empregador.

Em relação à formação profissional inserida no mercado de trabalho, a Lei n.º 405/91 define de forma clara o papel de cada um dos seus intervenientes: o Estado, os parceiros sociais, empresas e outras entidades empregadoras e outras entidades formadoras. Assim, ao Estado compete essencialmente a definição e coordenação das políticas da formação profissional, a concessão de apoios e incentivos, a promoção e, ainda, a realização de iniciativas formativas através de organismos próprios. Aos parceiros sociais e às empresas e outras entidades empregadoras cabe-lhes promover e dinamizar iniciativas formativas, bem como potenciarem-se como locais de formação. Finalmente, às entidades formadoras que não se configurem com nenhuma das anteriores, compete desenvolver ações de formação, sensibilizar para a sua importância e motivar para a participação os destinatários das suas iniciativas. A articulação entre todos os envolvidos neste processo educativo proporcionaria a eficiência da formação profissional inserida no mercado de trabalho.

Historicamente, o ensino profissional está já bastante enraizado no território nacional, tendo sido instituído e apoiado "(...) nas novas necessidades económicas,



[que] exprimiam, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes que dominaram na década de 1970-1980" (Stoer, 2008, p. 150). Simultaneamente, começou também a ser perspetivado como uma vertente da Educação de Adultos, que o trabalho de autores como Eduard Lindeman (1926) ou Malcom Knowles (1980) preconizou. Para confirmar esta ideologia educativa, foi criado em 1998 no nosso país, o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, tutelado de forma bipartida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, cuja implementação viria a ser da responsabilidade do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos instituído pela Resolução N.º 92/98 de 25 de Junho (Barros, 2004). A criação da Agência Nacional de Educação de Adultos em 1999 (que entretanto viria a ser extinta em 2002) e dos cursos de Educação e Formação de Adultos em 2000, veio reafirmar esta ideia. O próprio Despacho Conjunto N.º 1083/2000 que legitima a sua criação afirma: "a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação do "capital social", em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos". Por outro lado, acredita-se que esta é uma importante forma de minimizar o abandono prematuro do sistema de educação, permitindo a obtenção da escolaridade e, simultaneamente, de qualificações e competências que permitem, a quem opta por este tipo de percurso formativo, o desempenho de uma profissão e uma aprendizagem contínua ao longo da vida (Despacho Conjunto N.º 1083/2000, p. 18770). «O ensino profissional pretende simultaneamente responder às carências do mercado de trabalho, a nível local e regional, pelo que se procura que os cursos lecionados em cada escola estejam relacionados com as características e necessidades da região em que se inserem» (Direção Geral da Educação e Cultura, 2006, p. 32). Efetivamente, embora os cursos do ensino profissional sejam ministrados em escolas reconhecidas pelo Ministério da Educação (escolas profissionais, centros de formação e, mais recentemente, secundárias), estes carecem dos pareceres de alguns organismos da sociedade civil

para que possam ser ministrados: é o caso das autarquias e potenciais entidades empregadoras.

Atualmente, o ensino profissional ganha cada vez mais adeptos. Este tipo de formação, que estabelece uma relação estreita com o mercado de trabalho, visa cada vez mais proporcionar um modelo educativo orientado para a vida ativa, assumindo-se como uma modalidade alternativa ao sistema regular de ensino.

## **2.2. Metodologias de ensino/aprendizagem**

O ensino profissional promovido pelo sistema de ensino nacional constitui-se, de acordo com o 16.º artigo da Lei n.º 46/86, como uma modalidade especial de educação escolar. Isto significa que se trata de uma tipologia de ensino secundário específica, com objetivos concretos e diferenciados dos que estão enquadrados no ensino oficial. Centra-se essencialmente na aquisição de saberes e competências profissionais e tecnológicas que permitem ir ao encontro das necessidades impostas pelo mercado de trabalho atual. As escolas profissionais foram então concebidas neste contexto teórico, caracterizando-se por potenciar uma oferta formativa com uma forte ligação ao mercado de trabalho, proporcionando aprendizados que valorizam a aquisição de competências para o exercício de uma profissão. Por isso mesmo, devem privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades do mercado de trabalho regional e local (Ministério da Educação, 2003, p. 140).

Atualmente, ministram cursos de nível secundário equivalentes ao 12.º ano e proporcionam, a quem opta por este percurso formativo, uma qualificação profissional de nível IV do Quadro Nacional de Qualificações, por fornecerem uma dupla certificação de caráter académico (o ensino secundário) e profissional. Para obtê-la é necessário frequentar um curso profissional durante três anos letivos que podem situar-se entre as 3200 e as 3440 horas de formação (Decreto-lei 91/2013, p. 4015). Podem também ser ministrados nas escolas profissionais cursos de nível II que permitem concluir o 3.º ciclo do ensino básico (9.ºano).

Apesar de inicialmente ser lecionado em regime de exclusividade nestes estabelecimentos de ensino, atualmente o ensino profissional pode também ser

ministrado em escolas secundárias da rede pública (Despacho 14 758/2004, p. 11 127).

Os cursos oferecidos pelo sistema de ensino nacional que integram esta tipologia têm os seus referenciais de formação estruturados de acordo com trinta e nove áreas profissionais específicas<sup>5</sup>. Os seus planos de estudos encontram-se organizados numa estrutura modular variável, estando divididos em componentes de formação. A componente sociocultural corresponde invariavelmente a 25% da carga horária anual total e, na generalidade, é comum a todas as escolas e a todos os cursos. É constituída pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Área de Integração. A componente Científica, também com 25% da carga horária anual total, é variável de curso para curso sendo, no entanto, igual para todos os estabelecimentos escolares que os lecionem. Esta componente abrange duas a quatro disciplinas adequadas ao tronco comum das diversas especificações terminais, que devem corresponder ao nível secundário dos cursos e que, simultaneamente, se devem articular com a sua componente técnica e profissional. Relativamente à componente Técnica destes percursos formativos, deve constituir 50% da carga horária total, sendo que esta pode variar para o mesmo curso, de acordo com a área em que o projeto educativo está a ser implementado ou com os seus objetivos. Abarca três a quatro disciplinas técnicas com características predominantemente práticas, sendo que a sua carga horária semanal deve ser de 30 horas (Ministério da Educação, 2003, p. 142).

---

<sup>5</sup> Artes do espectáculo, Audiovisuais e produção dos *media*, *Design*, Artesanato, Filosofia, história e ciências afins, Jornalismo, Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD), Comércio, *Marketing* e publicidade, Finanças, banca e seguros, Contabilidade e fiscalidade, Gestão e administração, Secretariado e trabalho administrativo, Enquadramento na organização/empresa, Ciências informáticas, Metalurgia e metalomecânica, Eletricidade e energia, Eletrónica e automação, Engenharia química, Construção e reparação de veículos a motor, Indústrias alimentares, Têxtil, vestuário, calçado e couros, Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros), Indústrias extrativas, Arquitetura e urbanismo, Construção civil, Produção agrícola e animal, Floricultura e jardinagem, Silvicultura e caça, Pescas, Serviços de saúde, Ciências dentárias, Serviços de apoio a crianças e jovens, Trabalho social e orientação, Hotelaria e restauração, Turismo e lazer, Proteção do ambiente, Proteção de pessoas e bens e Segurança e higiene no trabalho (Matriz curricular dos Cursos Profissionais, s.d.).

Esta tipologia de cursos é obrigatoriamente composta por um período de formação em contexto de trabalho de 420 horas, geralmente dividido pelos dois últimos anos letivos. O seu objetivo é aplicar os conhecimentos teórico-práticos aprendidos. Sempre que possível esta formação prática deve revestir a forma de estágio. O término deste tipo de percurso académico exige ainda a realização de um projeto - a chamada Prova de Aptidão Profissional (PAP) -, no qual o aluno deve demonstrar as aprendizagens realizadas e competências adquiridas no curso. Este projeto pessoal, transdisciplinar relativamente às aprendizagens, só deve, por isso mesmo, ser realizado após o cumprimento de dois terços do plano curricular. Será defendido perante um júri com elementos internos e externos ao estabelecimento escolar (Ministério da Educação, 2003, p. 144).

Os projetos educativos das escolas profissionais devem também ser capazes de promover mecanismos de inserção na vida profissional, nomeadamente através da participação dos alunos em projetos que envolvam a escola e o mundo do trabalho, devendo esta estar ainda dotada de estruturas e técnicos que tenham capacidade para facilitar a integração profissional dos alunos e fazer o seu acompanhamento durante este trajeto. Existem organismos que podem ser criados para facilitar estas tarefas de apoio e acompanhamento dos diplomados deste tipo de ensino: é o caso das Unidades de Inserção na Vida Ativa (UNIVA) que prestam essencialmente apoio a jovens que se candidatem ao primeiro emprego (Ministério da Educação, 2003, p. 146).

Em relação aos docentes das áreas de formação do ensino profissional, estes deverão ter características específicas de acordo com a sua componente de lecionação. Assim, a componente sociocultural e científica deve ser ministrada por profissionais de educação que possuam as habilitações literárias legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino regular. Para o exercício da docência nas áreas técnicas de lecionação já deverá ser dada preferência a formadores que exerçam uma atividade profissional ou empresarial nas respetivas áreas de lecionação. Desta forma, o perfil do titular da disciplina deve adequar-se a estas exigências profissionais, para possibilitar aos alunos uma formação tão próxima quanto possível à realidade profissional (Ministério da Educação, 2003, p. 145).

«As orientações metodológicas visam o ajustamento das estratégias ao desenvolvimento personalizado do processo de ensino-aprendizagem e a negociação de novos processos adequados à progressão de cada aluno e da turma, tendo em conta os resultados das atividades de diagnóstico e as condições de desenvolvimento de cada aluno na perspetiva da dimensão integradora da avaliação» (Ministério da Educação, 2003, p. 143). Assim, no que diz respeito às estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem do ensino profissional, verificamos que efetivamente estas pretendem ir ao encontro das necessidades do tecido empresarial e do mercado empregador, valorizando as competências desenvolvidas pelos alunos no sentido de exercer uma profissão e, simultaneamente, tendo em conta os interesses de quem opta por este tipo de formação, uma vez que a estrutura modular dos cursos profissionais permite tornar este tipo de ensino mais flexível, respeitando um ritmo de trabalho mais individualizado. Falamos de métodos de ensino/aprendizagem que, embora procurem uma vertente educativa mais prática e voltada para o campo profissional, não fecham portas a quem queira optar pela prossecução de estudos, uma vez que permitem ao aluno aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no seu regulamento de acesso.

Mas será que as metodologias de ensino/aprendizagem referidas ao longo deste estudo se concretizam em abordagens e estratégias pedagógicas adequadas? Estarão a ser aplicadas de forma prática processos favoráveis à aquisição dos vários domínios de aprendizagem que se pretende atingir no ensino profissional? Pretendemos responder a estas questões no ponto que se segue.

### **2.3 Abordagens e estratégias pedagógicas**

A aprendizagem trata-se de um processo complexo que se materializa através da nossa interação com o meio. Desta interação resultam saberes adquiridos que, no entanto, pertencem a domínios diferentes. De acordo com Bloom (1956) existem três domínios do saber: o Saber-Saber, o Saber-Fazer e o Saber-Ser ou Saber-Estar. O Saber-Saber pertence ao domínio cognitivo ou seja, à parte intelectual do saber,

aquela que se encontra diretamente relacionada com as aprendizagens dependentes do raciocínio lógico; o Saber-Fazer está associado de forma clara com o domínio psicomotor, como as aprendizagens que implicam a atividade física do corpo, que nos permitem a aquisição de técnicas e competências manuais; finalmente, o Saber-Ser ou Saber-Estar tratam-se de aprendizagens que pertencem ao domínio afetivo, que envolve sentimentos, atitudes, comportamentos e, conseqüentemente, as relações interpessoais. Geralmente, qualquer aprendizagem une estes três domínios do saber embora, de acordo com o mesmo autor, seja o domínio cognitivo o mais utilizado.

Os vários tipos de ensino existentes implicam diferentes processos de aprendizagem e, conseqüentemente, valorizam os diferentes saberes. Quando falamos em ensino profissional, falamos de um “processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional “como nos diz o Decreto-Lei 401/91 (p. 5380). Neste documento acrescenta-se que a concretização destes objetivos assenta “na aquisição e desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adoção de comportamentos adequados ao desempenho profissional” (Decreto-Lei 401/91, p. 5380). Aqui encontramos presente a tríade de competências preconizadas por Bloom e já anteriormente mencionadas. Senão vejamos: a aquisição de competências diz respeito ao domínio cognitivo, o desenvolvimento de atitudes, ao domínio afetivo e, finalmente, os comportamentos adequados ao desempenho profissional, encontram-se diretamente relacionados com o domínio psicomotor. Desta forma, as aprendizagens que o ensino profissional proporciona devem ser transversais aos já mencionados domínios do saber.

Falamos de um sistema de aprendizagem que atribui dupla certificação - escolar e profissional - e que, por isso mesmo, deve ser capaz de facultar aos seus alunos formação de caráter geral, científica e tecnológica, e de os preparar para o ingresso no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos. Permitir a “aquisição de conhecimentos e de competências profissionais” (Lei 46/86, p. 3073) através de um sistema de aprendizagem flexível que respeite as características e os ritmos dos diferentes alunos é um dos seus principais objetivos. O professor tem «apenas» como função monitorizar, uma vez que os métodos utilizados devem ser centrados no

aluno: este é o sujeito do ensino/aprendizagem, que se foca essencialmente no processo e não nos resultados. Tal como afirmou Rubem Alves “os professores não são aqueles que conhecem os saberes. São aqueles que sabem encontrar caminhos para eles” (2009, p. 50).

Como é do conhecimento geral, as escolas profissionais são, na sua grande maioria, espaços educativos de pequenas dimensões que facilitam um ensino mais personalizado, permitindo um acompanhamento mais próximo de cada aluno. Por outro lado, o modelo de ensino modular baseado numa componente predominantemente técnica, prática, artística ou tecnológica, em conjunto com os métodos e estratégias de ensino mais diversificados, promovem a aquisição de conhecimentos que tendencialmente devem permitir o êxito e a inserção no mercado de trabalho.

A formação em contexto de trabalho, de carácter obrigatório, trata-se de outra característica específica deste sistema de ensino, que permite o contacto direto com o futuro profissional dos alunos através do desenvolvimento de atividades práticas *in loco*. “Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho” (Decreto-lei 26/89, p. 246) é uma das diretrizes deste modelo pedagógico. Efetivamente, a formação em contexto de trabalho – ou estágio, como é designada vulgarmente -, é um método essencialmente utilizado para desenvolver competências no desempenho de determinadas funções, uma vez que estas são explicadas e demonstradas pelo orientador – que acompanha o aluno no local -, suscitando ação perante os saberes adquiridos. Por outro lado, permite ainda que a aprendizagem possa ser orientada de forma mais individualizada, através de uma ação pedagógica que considera em primeiro plano o próprio aluno.

Como podemos verificar, as abordagens e estratégias pedagógicas aqui mencionadas parecem ir ao encontro das metodologias de ensino/aprendizagem referidas anteriormente. O ensino profissional pretende desenvolver técnicas favoráveis às diferentes aprendizagens, criando um ambiente educativo menos formal e com conteúdos mais práticos e, consequentemente, mais significativos para os alunos. De

facto, este tipo de cursos inclui uma componente técnica significativa que, como já foi referido, deve ocupar cerca de 50% da carga horária total de cada um deles. Devem ter características essencialmente práticas, permitindo a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos. No entanto, torna-se difícil que em contexto escolar possam ser reproduzidos determinados conteúdos letivos: por um lado, porque têm que ser forçosamente moldados de forma burocrática, respeitando questões administrativas, legislativas, etc.; por outro, porque um número significativo de escolas não está preparada em termos de infraestruturas e equipamentos para permitir que os seus alunos possam ter contacto com esta vertente da formação. Desta forma, dificilmente uma escola profissional poderá ter nas suas instalações um estúdio de gravação para permitir que os alunos que frequentam o Curso Técnico de Organização de Eventos possam contactar com os sistemas áudio e com a sua operação, conteúdos do módulo número nove - Som - da disciplina de Produção Técnica de Eventos. Este é um exemplo entre os muitos passíveis de serem alvo de análise.

Embora o ensino profissional se baseie já em técnicas educacionais que permitem transmitir conteúdos significativos aos seus alunos, e que lhes facilitam o contacto com situações de aprendizagem em contexto real, encontra alguns obstáculos à sua implementação na sua totalidade. Tem ainda pela frente um longo caminho a percorrer, no entanto, preconizando o facto de a Educação ser mais do que uma pura transmissão de conhecimentos, parece-nos estar na direção certa.

## **2.4 Pedagogias ativas**

A aprendizagem constitui um processo lento, continuado e inacabado no qual têm influência o indivíduo e o ambiente em que este se insere: inicialmente familiarizamo-nos com as primeiras letras e com as regras e valores familiares e sociais; o contacto diário com o meio envolvente e a interação que com ele estabelecemos ao longo do nosso crescimento é influenciada por diversos fatores internos e externos<sup>6</sup> (Arroteia, 2008). Também se encontram integradas neste



processo as aprendizagens académicas, feitas maioritariamente em contexto escolar e desenvolvidas de acordo com planos de estudos e, ainda, a aquisição de competências profissionais ou o seu aperfeiçoamento obtidos através de um enquadramento académico, empresarial ou em colaboração com outros agentes.

Existem vários modelos teóricos que suportam linhas de aprendizagem baseados em pedagogias específicas. Optámos por explorar as pedagogias ativas por considerarmos que melhor se enquadram na filosofia que está na base do ensino profissional.

As pedagogias ativas surgiram em meados do século passado e centram-se essencialmente nos alunos e nos seus interesses, como contraposição aos princípios e métodos daquilo a que hoje chamamos “escola tradicional”, enraizada sobretudo nos países europeus e nos Estados Unidos da América. Esta corrente pedagógica tem como fundamento primordial o facto de o sujeito ser o principal responsável pela construção do seu próprio conhecimento e o professor assumir um papel de “mero” facilitador das várias dimensões da aprendizagem. Assim, estas tornam-se mais significativas, uma vez que o aprendente é responsabilizado pelo processo de aquisição de conhecimentos, transformando-os numa busca de informações para dar resposta às situações com as quais é confrontado ou na construção de soluções para os problemas que lhe são colocados (Santos, 2011). Como o próprio nome indica, trata-se do ensino pela ação, alimentado por uma relação dinâmica entre professor e aluno, um contraponto com as metodologias de ensino tradicionais, que se baseiam essencialmente no método expositivo e na memorização de conteúdos desprovidos de significado para o aprendente.

De acordo com Gonçalves (2001, p.11) «(...) a escola, através de seus professores, deve explorar todas as capacidades e talentos intelectuais, físicos e morais das crianças e jovens alunos, conformando-os em humanos cidadãos responsáveis, amantes da pátria, criativos, autónomos e aptos para levar adiante os progressos acumulados pela humanidade, além de satisfeitos e realizados no plano profissional e

---

<sup>6</sup> O autor refere-se a fatores de índole psicológica e biológica (internos) e de carácter sociocultural e interpessoal (externos).

afetivo». Ora, de facto, isto não será possível se a educação não se configurar como um processo dinâmico em que os educandos e a sua individualidade sejam valorizados, e em que a sala de aula não seja o único espaço possível para ser dedicado à atividade pedagógica. A união da teoria e da prática na produção de novos saberes, aliado a um estilo de aprendizagem independente, são outros aspetos essenciais no processo acima descrito.

São os princípios epistemológicos da teoria de Piaget que fundamentam a pedagogia ativa no desenvolvimento dos saberes de quem aprende. De acordo com este autor, os conhecimentos derivam daquilo que se faz, sendo o resultado dos «(...) processos operativos que chegam a transformar o real, quer em ações quer em pensamentos, para perceber o mecanismo dessas transformações e assimilar, assim, os acontecimentos e os objetos a sistemas de operações (ou estruturas de transformações)» (Piaget cit. in Chakur, 1995, p. 45). Este autor apela ao desempenho do aluno na organização cognitiva.

Antes de Jean Piaget, já Adolphe Ferrière constituía um dos nomes mais expressivos na defesa das pedagogias ativas, tendo sido um dos mentores do movimento da Escola Nova. Esta alicerçava-se na autonomia dos educandos, na liberdade e espontaneidade da formação do conhecimento, nas experiências individualizadas, na criatividade e nos métodos ativos de aprendizagem (Ferrière, 1934). Esta conceção pedagógica defendia a participação do aprendente no processo cognitivo enquanto sujeito ativo.

Um dos mais populares métodos ativos de aprendizagem foi e é, sem dúvida, o trabalho em grupo. Configura-se como uma interessante possibilidade de aliar a socialização intrínseca dos indivíduos às práticas escolares, ultrapassando o método expositivo e fomentando a interação entre pares. Assim, esta metodologia alimenta a cooperação e, conseqüentemente, a imaginação e a criatividade dos sujeitos aprendentes. A reciprocidade do ensino e da aprendizagem exige a conseqüente alteração do papel de quem educa (Marchelli & Dias, 2007).

## 2.5 Aprendizagens colaborativas ou cooperativas

As pedagogias ativas de ensino/aprendizagem remetem-nos para o campo da aprendizagem colaborativa e cooperativa. É a partir dos anos setenta que se iniciam os primeiros estudos sobre estas metodologias de ensino, intimamente relacionadas, mas distintas nos seus fundamentos de base. Colaborar trata-se de um termo com maior amplitude do que cooperar, tornando a aprendizagem cooperativa numa categoria da aprendizagem colaborativa (Cuseo, 2000). Podemos considerar esta última como um recurso educacional que pretende estabelecer entre os seus participantes (professor ou colegas) uma relação recíproca de aprendizagem através do método ativo da troca de ideias, quer seja na interpretação de uma informação ou na resolução de um problema. «A Aprendizagem Colaborativa, portanto, permite as trocas de experiências entre os sujeitos, sendo este, o ponto de partida e de chegada da aprendizagem» (Fernandes, 2012, p.4). No caso da aprendizagem cooperativa, baseia-se no estabelecimento de «uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objetivos dos diferentes participantes» (Bessa & Fontaine, 2002, p. 125), pois todos os contributos são importantes para alcançar os fins desejados. O processo de aprendizagem é resultado de um esforço comum, de um trabalho conjunto em prol de objetivos pré-estabelecidos. No entanto, a interação entre os aprendentes é menor, uma vez que se traduz essencialmente na prossecução de um produto final e não tanto na forma como este é conseguido. De acordo com Gutiérrez (2003) e Maturana (1998) (cit. in Fernandes, 2012), o campo educacional cooperativo-colaborativo baseia-se fundamentalmente em relações participativas, baseadas não em hierarquias, mas no princípio da confiança. Os seus autores – como Vygotsky, Damiani, e Fontaine -, acreditam que este ambiente desenvolve aquisições cognitivas e sociais mais significativas para os aprendentes, por se revelarem promotoras da autonomia e facilitadoras da resolução de problemas quando confrontados com situações teórico-práticas.

Outros autores investigaram as pedagogias cooperativas e a sua eficácia nas aprendizagens formais e não formais. David Johnson e Roger Johnson (1991) - dois nomes de referência nesta área de investigação -, concluíram que os métodos de

aprendizagem cooperativa têm impacto positivo no desempenho dos alunos, sobretudo quando comparados com os da aprendizagem competitiva: as aulas cooperativas produzem efeitos mais significativos do que as aulas de aprendizagem individualizada (Johnson & Johnson, 1994a). Contudo, a forma como os alunos interagem entre eles, é um aspeto sistematicamente descurado pela Escola: privilegia-se a relação entre os alunos e os materiais pedagógicos ou com os seus educadores, mas raramente entre pares (Johnson & Johnson, 1991).

«In the ideal classroom, all students would learn how to work cooperatively with others, to compete for fun and enjoyment, and work on their own»<sup>7</sup> (Johnson & Johnson, 1991, p. 23). Mas não é o facto dos alunos trabalharem em grupo que, por si só, efetiva a utilização da metodologia cooperativa de aprendizagem. O papel do professor torna-se crucial, sobretudo no que concerne à estruturação dos grupos de trabalho e à construção de atividades, estratégias e, consequentemente, aulas cooperativas. Estas deverão ser capazes de criar e desenvolver interdependências entre os alunos, estimulando uma aprendizagem que se faça considerando o ritmo individualizado no cumprimento das suas tarefas, e tendo como ponto de partida as capacidades de cada um dos elementos do grupo, que deverão ser complementares de forma a estimular o trabalho conjunto (Johnson & Johnson, 1991). Por outro lado, a heterogeneidade deve, também, ser outra característica constante neste tipo de grupos de trabalho. Porquê? Porque a heterogeneidade conduz à controvérsia, e esta constituiu um estímulo positivo para o desenvolvimento intelectual e cognitivo: «disagreement among students ideas, conclusions, theories, and opinions is an important source of learning in all instructional situations»<sup>8</sup> (Johnson & Johnson, 1979, p. 62). Assim, ao invés de evitar a controvérsia e o conflito, o professor pode e deve usá-los como uma estratégia válida para o crescimento cognitivo dos seus

---

<sup>7</sup> Na sala de aula ideal, todos os estudantes aprenderiam como trabalhar de forma cooperativa com outros, para competir por divertimento e por prazer, e para trabalhar de forma autónoma (tradução própria).

<sup>8</sup> A discordância entre as ideias, conclusões, teorias e opiniões dos alunos, é uma importante forma de aprendizagem em todas as situações de ensino (tradução própria).

alunos, sobretudo se se configurarem com a utilização de atividades de aprendizagem cooperativa. Os resultados dessa aprendizagem serão de elevada qualidade e mais criativos, estando, obviamente, na interdependência de alguns fatores: é o caso da estruturação dos objetivos a atingir, das diferenças sociodemográficas e cognitivas, da informação disponibilizada e na capacidade de discordar “do outro” dos intervenientes envolvidos na resolução dos problemas (Johnson & Johnson, 1979). Assim, no que concerne à aprendizagem cooperativa, a controvérsia é construtiva desde que devidamente contextualizada.

Apesar desta questão ser transversal à aprendizagem cooperativa, podemos distinguir várias formas de a aplicar. Assim, esta pode ser formal (no caso de um grupo de alunos ter que atingir objetivos de aprendizagem conjuntos a médio prazo), informal (se estes objetivos tiverem que ser cumpridos num *timing* limitado, podendo variar entre alguns minutos e uma aula completa), pode alicerçar-se em grupos de base (com a presença permanente dos mesmos elementos a longo prazo, prazo esse que nunca deverá ser inferior a um ano), ou recorrer a documentos de aprendizagem que pretendam incentivar os alunos a estruturar uma sala de aula cooperativa, através da repetição e/ou da rotina (Johnson & Johnson, 1994b).

«Cooperative learning does not take place in a vacuum. It takes place within an organizational context»<sup>9</sup> (Johnson & Johnson, 1994b, p. 26). Este contexto organizacional corresponde essencialmente à forma como as organizações e as empresas se encontram estruturadas. Efetivamente, quando estes alunos ingressarem no mundo do trabalho, as exigências dos empregadores irão ao encontro dos pressupostos da aprendizagem cooperativa - que incluem trabalho de equipa, comunicação e coordenação -, e não de comportamentos individualizados que colocarão os trabalhadores em competição e sem que haja interação entre eles (Johnson & Johnson, 1991).

---

<sup>9</sup> A aprendizagem cooperativa não ocorre no vazio. Ela ocorre dentro de um contexto organizacional (tradução própria).

A cooperação não se confina à sala de aula e não se restringe ao contexto educativo, mas é aqui que tem início de forma estruturada. Alimentando a humanidade e a sua evolução, cada vez mais a sociedade se alicerça nos seus fundamentos assumindo, simultaneamente, um carácter contextualizante da competitividade e das metas individuais, também elas modalidades da interdependência humana.

## **2.6 Formação em contexto de trabalho**

Um dos métodos ou técnicas pedagógicas que permite aos aprendentes mais significado na aquisição de conhecimentos é a formação em contexto de trabalho. Estes são colocados perante situações reais que exigem respostas concretas, que lhes permite a verificação imediata dos resultados da aquisição de conhecimentos, e oportuniza uma aprendizagem individualizada, coresponsabilizando neste processo quer o formando, quer o seu tutor (Inácio, 2007). Efetivamente, esta metodologia transforma a tradicional relação pedagógica: ao aprendente compete desempenhar atividades e tarefas típicas de aprendizagem individual e organizacional; o seu tutor tem como função planear, acompanhar e orientar o desempenho dos participantes ao longo do processo de aprendizagem, de forma individualizada. Desta forma, o papel dos formadores e professores transforma-se se estivermos a falar do contexto real de trabalho, uma vez que, atualmente, a aprendizagem passa também pela formação orientada para a estratégia de uma organização: hoje «(...) as escolas pertencem às comunidades onde estão inseridas, devem servi-las o melhor possível e não poderão levar a sua missão a bom termo se não considerarem que os outros atores da comunidade devem ser entendidos como parceiros de quem se podem esperar contributos positivos» (Silva, 2002, p.1). A necessidade de cimentar conhecimentos teóricos e práticos ligados à aprendizagem num contexto profissional ganha uma crescente importância quando falamos de um ensino orientado para o exercício de uma profissão. Não é possível formar neste sentido sem que as entidades empregadoras estejam envolvidas no processo, uma vez que às escolas é impossível assegurar experiências pedagógicas com estas características. Os recursos

educacionais<sup>10</sup> das instituições de ensino são escassos, limitando a qualidade das práticas em contexto escolar. Aliás, de acordo com Carnoy (1999, cit. in Arroteia, 2008, p. 41), «os principais obstáculos à melhoria do ensino na maior parte dos países reside na dificuldade de definir as melhores práticas na sala de aula e os materiais necessários para a sua aplicação (...)». Desta forma, a formação em contexto de trabalho assume uma importância cada vez maior no processo de aprendizagem, pois permite qualificar saberes em contexto real resultantes das necessidades das organizações. Alteram-se os papéis e dos vários intervenientes (Escola, professores, alunos...), e a responsabilidade da aprendizagem passa a ser partilhada entre a Escola e as empresas/instituições que viabilizem as referidas práticas profissionais.

Atualmente, a formação em contexto de trabalho prevista para os cursos profissionais de nível IV varia entre as 600 e as 840 horas, sendo as escolas profissionais autónomas na gestão desta carga horária (Decreto-lei 91/2013, p. 4015). Durante este período pretende-se que as empresas se constituam em espaços relevantes para a aquisição de competências no contexto tecnológico, organizacional e de socialização. Este processo formativo deve ser adaptado às características de aprendizagem e pessoais dos formandos para que, durante este período, se possa assegurar uma relação pedagógica o mais favorável possível.

Este tipo de projetos de aprendizagem tem os seus fundamentos no trabalho colaborativo e, simultaneamente, configuram-se com o objetivo principal do Ensino Profissional: proporcionar aprendizagens orientadas para uma vida ativa e para o desempenho de uma profissão, transformando a relação entre o trabalho e a aquisição de conhecimentos num processo pedagógico mais dinâmico e interdependente.

---

<sup>10</sup> De acordo com Arroteia (2008, p. 46) os recursos institucionais tratam-se do «conjunto de meios físicos, humanos, financeiros, e outros, que asseguram o funcionamento dos sistemas de ensino».





**PARTE II**  
**O ENSINO PROFISSIONAL E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**  
**CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIAS**



## **PARTE II**

### **O Ensino Profissional e as suas práticas pedagógicas**

#### **Contextualização e metodologias**

##### **Introdução**

Desde a sua criação que o Ensino Profissional tem sido sistematicamente confrontado com novos desafios, acompanhando as rápidas mudanças operadas a nível social, económico e político. Como já foi referido ao longo deste trabalho, na sua génese estão princípios como a aproximação da escola ao mundo do trabalho, a preparação dos jovens para uma vida ativa, ou as necessidades de desenvolvimento local e regional. Através de um sistema de ensino alternativo, pretende-se ainda combater o abandono, o insucesso escolar e o desemprego jovem.

Os novos reptos da atualidade exigem competências e qualificações cada vez mais diferenciadas, que não são o foco do ensino regular. As Escolas Profissionais constituem, assim, uma resposta mais centrada no desempenho de uma profissão, desenvolvida numa perspetiva de utilização de outras metodologias de ensino/aprendizagem, para além das expositivas: falamos das pedagogias ativas, das aprendizagens colaborativas ou cooperativas e da formação em contexto de trabalho. O professor e o aluno redefinem os seus papéis neste processo, e “aprender” deixa de ser uma redutora transmissão de conhecimentos, para passar a configurar-se como um processo ativo, em que aluno e professor partilham responsabilidades. As experiências e competências trazidas pelos aprendentes para a sala de aula devem ser reconhecidas como "ativas" através das práticas pedagógicas do educador. Estas, por sua vez, devem adotar abordagens ativas e colaborativas, uma vez que o envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem – quer na resolução de problemas, quer no trabalho em grupo -, permitirá aprendizagens mais significativas, através da sua coresponsabilização no seu próprio processo educativo (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006).

Mas será que estes pressupostos estão, efetivamente, a ser colocados em prática? Professores e alunos estão cientes do que é, realmente, o Ensino Profissional? Estas

escolas recorrem a metodologias de ensino apropriadas? Este é o problema de investigação que nos propomos analisar e discutir. As razões da escolha deste tema, bem como da instituição em estudo prendem-se, sobretudo, com o percurso profissional da autora.

O presente capítulo pretende contextualizar a presente investigação, identificando as opções metodológicas adotadas para responder às questões orientadoras e aos objetivos definidos.

### **3. Questões Orientadoras**

Sabemos de antemão que a formulação das questões orientadoras é uma etapa importante para qualquer estudo de carácter qualitativo, pois delas depende a linha de investigação e a verificação ou não das possibilidades colocadas (Flick, 2009).

Em relação ao presente projeto, a questão inicial foi “Qual a importância da utilização de estratégias de ensino/aprendizagem adequadas no ensino profissional?”. A partir desta interrogação, foi nosso objetivo indagar qual a perceção desta comunidade educativa (polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla) em relação às estratégias e metodologias deste tipo de ensino, que se configuram de forma diferenciada do ensino oficial.

Existem, no entanto, outras questões orientadoras que permitem estruturar este trabalho:

1. O que é o ensino profissional para os professores e alunos da instituição alvo do estudo?
2. Que metodologias de ensino/aprendizagem são utilizadas nesta escola profissional?
3. Há coerência entre as perceções e as práticas em contexto escolar?

4. Existem recursos pedagógicos disponíveis para que a instituição desenvolva métodos de ensino/aprendizagem adequados?

Tendo por base estas questões orientadoras foram estabelecidos os objetivos que a seguir apresentamos.

#### **4. Objetivos**

O presente projeto de investigação desenvolveu-se de acordo com seguintes objetivos:

1. Conhecer as práticas institucionais em relação às metodologias do ensino profissional no polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla (existência ou inexistência da sua aplicação);
2. Perceber as perceções dos docentes e direção pedagógica em relação ao ensino profissional e às metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas por este tipo de ensino.
3. Perceber as perceções dos alunos em relação às práticas pedagógicas do ensino profissional e à sua aplicação no estabelecimento de ensino que frequentam.
4. Indagar se os alunos que optam por este tipo de ensino reagem (ou reagiriam) de forma mais positiva à utilização de estratégias de ensino/aprendizagem em contexto profissional.
5. Analisar a existência de recursos adequados à dinamização das metodologias próprias do Ensino Profissional no polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla.

## 5. Método

Tendo em conta as questões centrais e orientadoras e os objetivos definidos, optou-se pela investigação qualitativa, mais especificamente o estudo de caso descritivo. Considerando que este trabalho de investigação teve como objetivo analisar a realidade do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla, consideramos que este método oferece inúmeras possibilidades de estudo e compreensão do contexto em análise. Porque “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), optámos por este método para estudar a referida instituição de ensino profissional, recorrendo à utilização de diferentes técnicas de recolha e análise de informação: pesquisa e análise documental, inquérito por entrevista semiestruturada e análise de conteúdo e observação participante. Nos métodos qualitativos a utilização de várias técnicas de investigação, complementares, permite uma maior validade do estudo.

De acordo com Bogdan e Bilken (1994), uma investigação qualitativa possui cinco características essenciais. Em primeiro lugar, o campo de estudo trata-se da principal fonte da obtenção de dados, sendo que o investigador constitui o seu principal elemento, realizando a recolha de informações através do contacto direto com os sujeitos e com o contexto do estudo. No caso deste projeto, como já referimos anteriormente, esta é a instituição em que a autora exerce a sua atividade profissional. Assim, o acesso à informação é privilegiado, o contacto direto com os intervenientes é facilitado e a compreensão dos factos melhorada. Para além disso, verifica-se outra característica pouco comum neste tipo de estudos: a presença da investigadora não influenciará os participantes de forma significativa, uma vez que todos estão inseridos no seu ambiente usual. Por outro lado, a investigação qualitativa é descritiva, sendo a recolha de dados registada sob a «(...) forma de palavras ou imagens e não de números» (Bogdan & Bilken, 1994, p. 48). A terceira característica prende-se com o facto de os investigadores qualitativos valorizarem o processo de obtenção de dados em relação aos dados em si mesmos: as atitudes, os processos e as atividades utilizadas para obter resultados, influenciam esses mesmos resultados. Em quarto lugar, verifica-se que os investigadores deste modelo de

pesquisa analisam os dados recolhidos de forma indutiva ou seja, partindo do particular para o geral. Assim, os dados recolhidos não têm intenção de confirmar ou infirmar hipóteses. Portanto, tal como em qualquer outro estudo com uma abordagem qualitativa, também nesta investigação a opção pelo estudo de caso impede a generalização dos resultados e, conseqüentemente, da validação externa, sendo esta a sua principal limitação. Por último, para os investigadores qualitativos, o significado (ou seja, a perspetiva dos participantes) e forma como é interpretado, são de importância vital para qualquer estudo com estas características: «o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra» (Bogdan & Bilken, 1994, p. 51).

Assim, ao longo deste estudo, utilizaremos diversas técnicas de recolha de dados, para aumentar a validade das informações recolhidas. Falamos essencialmente da observação participante e da entrevista que, colocadas em interação, permitirão um nível mais elevado de validação da última fase do processo de investigação, a redação do relatório.

## **6. Contexto da investigação**

Esta investigação teve como contexto a Escola Profissional Profitecla, espalhada pelo território nacional em sete polos diferenciados: Barcelos, Braga, Guimarães, Porto, Lisboa, Viseu e Coimbra. Esta instituição integra a Divisão da Educação do Grupo Rumos<sup>11</sup> (com cerca de 1540 alunos distribuídos pelas unidades de ensino que tutela) e trata-se de um estabelecimento de ensino profissional com mais de 20 anos de existência. Foi criado em 1989 pelo Contrato-Programa com o Ministério da

---

<sup>11</sup> O Grupo Rumos está consolidado na *holding* Futurcapital SA. que tem como principal objetivo a promoção e a gestão de investimentos, e a prestação de serviços especializados nas empresas que participa. Opera em três áreas principais - a formação profissional, a educação, os serviços de *outsourcing* de recursos humanos, e as tecnologias de informação -, desenvolvendo projetos em 12 países.

Educação, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de março e pelo Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de janeiro, que vigora atualmente. Este estabelecimento visa, essencialmente, o ensino e a formação profissional nas áreas da Comunicação, Organização de Eventos, Gestão, Turismo, Secretariado, Fotografia, Restauração, Auxiliar de Saúde, Secretariado, Receção, Banca e Seguros e Apoio à Gestão Desportiva, todas áreas de formação que se revelam de interesse empresarial. O seu principal objetivo tem sido ir ao encontro das 10 ambições fundamentais para o Portugal 2013 do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)<sup>12</sup>, tornando indispensável reforçar em pessoal qualificado determinadas funções como a publicidade, a gestão, o secretariado, o turismo, o comércio e serviços, banca e seguros e as novas tecnologias.

Esta investigação centrou-se no polo de Coimbra. Para o ano letivo 2013/2014, esta escola matriculou 221 alunos sendo que, atualmente, tem cerca de 193 alunos em frequência, distribuídos pelos cursos Cursos Técnicos de Turismo, de Organização de Eventos, de Serviços Jurídicos e Receção.

São alunos cuja faixa etária varia entre os 15 aos 26 anos, sendo que a média de idades ronda os 18 anos. Cerca de 70% (n = 193) destes jovens são do sexo feminino.

Embora a escola tenha muitos alunos que residem em Coimbra, um número bastante significativo é proveniente de localidades dos arredores da cidade como Lousã, Penacova e Miranda do Corvo. Para além disso, é interessante registar que existem alguns alunos provenientes de países de origem africana (Cabo Verde e São Tomé e Príncipe) com o objetivo específico de aqui concluir o seu percurso escolar.

---

<sup>12</sup> 1. Preparar os jovens para o futuro e modernizar o ensino; 2. Qualificar os trabalhadores portugueses para modernizar a economia e promover o emprego; 3. Investir mais em Ciência & Tecnologia; 4. Reforçar a internacionalização e a inovação nas empresas; 5. Modernizar o estado e reduzir os custos de contexto; 6. Reforçar a inserção no espaço europeu e global; 7. Valorizar o ambiente e promover o desenvolvimento sustentável; 8. Valorizar o território e a qualidade de vida; 9. Promover a Igualdade de Género; 10. Afirmar a cidadania, a igualdade de oportunidades e a coesão social (Resolução do Conselho de Ministros 86/2007, p. 4182).



Por outro lado, embora não estejam disponíveis dados percentuais na instituição, sabe-se que os alunos do Pólo de Coimbra são, na sua maioria, oriundos de famílias socialmente desfavorecidas.

## **7. Instrumentos**

Como já referimos anteriormente, o presente projeto adotou como método o estudo-caso. Uma vez que a autora exerce a sua atividade profissional no polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla, pretende-se utilizar este campo empírico para obter informações acerca do ensino profissional, nomeadamente sobre as estratégias e metodologias educativas utilizadas nesta instituição.

A existência de interação entre o observador e o observado facilita a compreensão dos contextos e das perspetivas. Neste caso concreto, e de acordo com a classificação de Evertson e Green (1986), a observação foi essencialmente ativa, uma vez que o investigador teve um envolvimento direto na situação. Por outro lado, revelou-se uma técnica de grande pertinência para a preparação da entrevista, oportunizando a recolha de dados que permitiram a sua contextualização e a formulação de questões (Werner & Schoepfle, 1987, cit. in Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

Para participar no estudo foram escolhidos os três elementos que compõem a comissão executiva do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla, os professores com vínculo laboral a esta instituição de ensino, e os delegados de turma das dez turmas que frequentaram a escola ao longo do ano letivo 2013/2014. Assim, foram administrados inquéritos por entrevista à direção pedagógica do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla, a quatro professores e a dez alunos, com questões essencialmente de resposta aberta, que permitiram obter informações ligadas ao funcionamento da escola e às estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas.

Objetivou-se avaliar com maior clareza as informações recolhidas através da comparação dos dados/perspetivas fornecidas pelos três principais intervenientes desta unidade de ensino. Para isso, foram utilizadas fichas de documentação das

entrevistas, com o objetivo de demonstrar o contexto em que foi feita a recolha de dados (Flick, 2009). Por outro lado, os dados relativos às entrevistas também foram registados numa fase preliminar através da gravação áudio, para posteriormente procedermos à sua transcrição, formatação e análise.

As grelhas de análise de conteúdo também utilizadas permitiram registar todas as informações consideradas relevantes, tendo constituído um instrumento auxiliar na compreensão e interpretação do nosso objeto de estudo.

### **7.1. Entrevistas**

De acordo com Hawryszkiewydz (1994) a entrevista trata-se de uma ferramenta privilegiada para obter informações. Apesar das questões de resposta fechada permitirem um maior rigor nos dados obtidos e, conseqüentemente, na sua interpretação, a utilização de questões de resposta aberta tornam a entrevista mais interessante para o entrevistador e mais espontânea para o entrevistado, facilitando as suas respostas. Por outro lado, permitem que o entrevistado responda de forma mais elaborada, não condicionando as suas opções através das hipóteses apresentadas, sendo possível a captação de detalhes que, de outra forma, passariam despercebidos. Devido à natureza deste estudo optámos, assim, pela entrevista semiestruturada, e privilegiámos essencialmente este tipo de questões: o objetivo é possibilitar a variedade de respostas para posteriormente recolher informações mais diversificadas sobre o objeto do nosso estudo.

Uma das suas características é a utilização de um roteiro previamente elaborado. Desta forma, e no sentido de proceder à recolha de informações para responder às questões orientadoras já apresentadas, elaborámos três guiões de entrevista semiestruturadas: um dirigido à direção pedagógica (Quadro 1), outro dirigido aos docentes (Quadro 2) e, finalmente, um último dirigido aos alunos do polo de Coimbra (Quadro 3). Para isso, foi necessário realizar uma revisão da literatura sobre este tipo de técnicas de investigação, e proceder à análise de documentação interna da organização em causa.

Procedemos, então, à elaboração das questões e à estruturação da entrevista. Sabíamos que num estudo qualitativo, a entrevista se configura com a forma mais eficaz de colocar o investigador em contacto direto com os indivíduos participantes, facilitando a compreensão mais detalhada das suas opiniões em relação a determinado assunto. Assim, a aproximação à realidade estudada é maior e mais significativa, uma vez que «(...) tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos (...)» (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 175).

### Quadro 1

#### Guião de entrevista à Direção Pedagógica da Escola Profissional Profitecla – Polo de Coimbra

Objetivos	Questões
Caracterizar individualmente os elementos da Direção	Idade? Sexo? Grau académico? Área de formação? Tempo de docência? Tempo de docência no Ensino Profissional? Tempo na função de chefia?
Conhecer a perceção dos elementos da Direção sobre o Ensino Profissional	Na sua perspetiva, o que é o Ensino Profissional? Qual é a filosofia que lhe está subjacente? Quais são os seus principais objetivos?
Perceber o papel dos elementos da Direção na aplicação das práticas pedagógicas do Ensino Profissional	Que papel considera ter na prossecução dessa filosofia?

Conhecer as práticas institucionais da escola em relação às metodologias do Ensino Profissional	<p>Que metodologias de ensino/aprendizagem são adotadas? Exemplos concretos?</p> <p>Considera que no Polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla são aplicadas as metodologias de ensino/aprendizagem adequadas ao Ensino Profissional? Porquê?</p>
Perceber se existem condições físicas e recursos adequados às práticas pedagógicas do Ensino Profissional	<p>O espaço físico da escola é adequado à dinamização destes métodos de ensino? Porquê?</p> <p>A escola tem os recursos técnicos adequados à dinamização destes métodos de ensino? Porquê?</p>

## Quadro 2

### Guião de entrevista aos Docentes da Escola Profissional Profitecla – Polo de Coimbra

Objetivos	Questões
Caracterizar individualmente os Docentes	<p>Idade?</p> <p>Sexo?</p> <p>Grau académico?</p> <p>Área de formação?</p> <p>Tempo de docência?</p> <p>Tempo de docência no Ensino Profissional?</p>
Conhecer a perceção dos Docentes sobre o Ensino Profissional	<p>Na sua perspetiva, o que é o Ensino Profissional?</p> <p>Qual é a filosofia que lhe está subjacente?</p> <p>Quais são os seus principais objetivos?</p>
Perceber o papel dos Docentes na aplicação das práticas pedagógicas do Ensino	<p>Que papel considera ter na prossecução dessa filosofia?</p> <p>Que competências devem os alunos adquirir no ensino profissional?</p>

Profissional	
Conhecer as práticas pedagógicas dos Docentes	<p>Que metodologia de ensino aprendizagem utiliza com maior frequência?</p> <p>Que tipo de tarefas de aprendizagem mais valoriza na avaliação dos módulos?</p> <p>Adequa as tarefas e o tempo exigido aos alunos de acordo com as suas características, ou atribui-as uniformemente?</p> <p>Considera importante a participação dos alunos em atividades extracurriculares?</p> <p>É frequente promovê-las de acordo com os conteúdos programáticos que leciona? Exemplos?</p> <p>Utiliza este tipo de atividades como complemento da avaliação dos módulos que leciona?</p>
Perceber se existem condições físicas e recursos adequados às práticas pedagógicas do Ensino Profissional	<p>O espaço físico da escola é adequado à dinamização destes métodos de ensino? Porquê?</p> <p>A escola tem os recursos técnicos adequados à dinamização destes métodos de ensino? Porquê?</p>

### Quadro 3

#### Guião de entrevista aos Alunos da Escola Profissional Profitecla – Polo de Coimbra

Objetivos	Questões
Caracterizar individualmente os Alunos	<p>Idade?</p> <p>Sexo?</p> <p>Turma?</p> <p>Residência?</p> <p>Residência em Coimbra?</p>

Conhecer a perceção dos Alunos sobre o Ensino Profissional	Para si, o que é o Ensino Profissional? Quais são os seus principais objetivos?
Conhecer os objetivos dos Alunos em relação ao seu ingresso no Ensino Profissional	Porque escolheu estudar no Ensino Profissional? Porque escolheu o curso que frequenta? O que espera saber fazer no final destes 3 anos?
Conhecer as perceções dos Alunos em relação às práticas pedagógicas da instituição	Que tipo de tarefas de aprendizagem são mais valorizadas pelos seus professores na avaliação dos módulos?  Essas tarefas e o tempo exigido aos alunos para o seu cumprimento é adequado? Porquê?  Com que tipo de tarefas mais se identifica?  Os seus professores promovem a participação dos alunos em atividades extracurriculares? Exemplos?  Com que frequência?  Estas atividades são utilizadas na avaliação dos módulos das diferentes disciplinas?  Já realizou atividades práticas em contexto profissional promovidas pela escola? Em que tipo de atividades participou?
Conhecer as perceções dos Alunos em relação às condições físicas e recursos existentes na instituição	Considera o espaço físico da escola adequado à dinamização destes métodos de ensino? Porquê?  A escola tem os recursos técnicos adequados à dinamização destes métodos de ensino? Porquê?

## 8. Participantes

Posteriormente, foi necessário decidir quem entrevistar. Como não seria possível estudar todos os indivíduos da nossa população, tornou-se crucial a escolha da amostra que, de acordo com Ghiglione e Matalon (1993), num estudo qualitativo,

não necessita de ser representativa, mas antes variada. De facto, tal como afirma Flick (2009), a amostragem assume um papel importante neste tipo de investigações. Para o mesmo autor, esta determinação trata-se da amostragem de casos que, neste caso, são a direção, os professores e os alunos do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla. Foi também necessário determinar quais as entrevistas a transcrever e analisar. Flick (2009), define este tipo de amostragem como sendo a amostragem do material. Havia ainda a possibilidade de ser necessário selecionar partes das entrevistas (amostragem dentro do material), ou do que apresentar para sustentar as conclusões do estudo (amostragem da apresentação). Relativamente à nossa investigação, uma vez que se trata de um estudo de carácter qualitativo, optámos por uma amostragem intencional ou seja, foram selecionados os sujeitos pela sua relevância para a investigação. No que diz respeito à direção pedagógica, foram entrevistados os seus elementos, uma vez que todos os polos da Escola Profissional Profitecla funcionam atualmente sob esta forma de gestão: trata-se de uma comissão executiva que, no caso de Coimbra, é constituída por três pessoas. Em relação aos professores, optámos por entrevistar os que integram o quadro da instituição que, presentemente, são quatro. No que concerne aos alunos, foram selecionados em função de um único critério: ser o delegado de turma de uma das dez existentes (1.º, 2.º e 3.º anos de Técnico de Turismo e de Receção, 2.º e 3.º anos de Técnico de Organização de Eventos e 1.º e 2.º anos de Técnico de Serviços Jurídicos), uma vez que este é o aluno que representa a turma qualquer que seja a situação em causa.





**PARTE III**  
**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**



### **PARTE III**

#### **Apresentação e discussão de resultados**

##### **Introdução**

Com o presente projeto pretende-se aferir se os alunos que optam por esta vertente educativa reagem de forma positiva ou negativa à utilização de metodologias de ensino/aprendizagem consideradas adequadas a esta tipologia de ensino, e que vão ao encontro dos objetivos profissionalizantes em que assenta o ensino profissional. Por outro lado, intenciona-se também compreender a forma com o ensino profissional é visto pela direção pedagógica e pelos docentes desta unidade de educação.

Pretende-se ainda perceber se o ensino profissional tem ou não um papel significativo no sistema de ensino português e se lhe são disponibilizadas condições e recursos para cumprir os objetivos e estratégias que se pretendem aplicar.

Espera-se também que a análise dos dados recolhidos - muito embora não nos permita fazer generalizações para o universo do ensino profissional português, uma vez que a amostra não é representativa, quer no que diz respeito ao número de indivíduos que a constituem, quer no que concerne à distribuição geográfica do estudo -, nos permita tirar conclusões que respondam às questões orientadoras deste projeto. Desta forma, a sua principal preocupação não será generalizar resultados, mas antes “a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

##### **9. Apresentação de resultados e análise de dados**

A análise dos dados recolhidos pelo investigador é a fase crucial de qualquer estudo qualitativo: é necessário organizar as informações obtidas ao longo deste processo, sintetizá-las para, posteriormente, encontrar-lhes significado e identificar as respostas para as questões orientadoras inicialmente colocadas.

Efetivamente, “a tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205), pode tornar-se bastante complexa. Com o objetivo de a simplificarmos criámos categorias de codificação, uma forma sistemática de agrupar os materiais descritivos que foram recolhidos.

As entrevistas que seguidamente serão apresentadas apenas decorreram após ter sido dirigido um pedido de autorização à atual comissão executiva do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla - Polo de Coimbra e, conseqüentemente, à Direção Pedagógica Nacional. Após ter sido concedido deferimento, a autora do presente trabalho contactou pessoalmente os participantes explicando-lhes os objetivos desta investigação e o caráter voluntário da sua participação.

Nos Quadros 5, 6 e 7 encontram-se representadas algumas das características dos participantes: comissão executiva, professores (pertencentes aos quadros da instituição) e alunos (delegados de turma).

No que diz respeito aos membros da comissão executiva da Escola Profissional Profitecla – Polo de Coimbra, apresentavam, no momento em que se realizaram as entrevistas (ano letivo 2013/2014), idades compreendidas entre os 33 e os 49 anos e tempo de docência no Ensino Profissional que variava entre os 9 e os 16 anos. As habilitações académicas variavam também entre o 12.º ano (1 indivíduo) e a licenciatura (2 indivíduos) exercendo funções em regimes de trabalho também diferenciados: 2 pertencem aos quadros da instituição e 1 é trabalhador independente.

**Quadro 5****Características dos membros da comissão executiva da Escola Profissional Profitecla – Polo de Coimbra**

<b>Entrevistado n.º</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo de docência no Ensino Profissional</b>
<b>5</b>	F	49	Licenciatura	21	16
<b>6</b>	M	33	12.º ano	9	9
<b>7</b>	F	40	Licenciatura	18	13

Relativamente ao grupo dos professores entrevistados (4 indivíduos), observa-se que apresentavam no momento em que foram realizadas as entrevistas idades compreendidas entre os 48 e os 54 anos e tempo de docência no Ensino Profissional que oscilava entre os 19 e os 24 anos. Para além das funções de docência, aquando da realização das entrevistas (ano letivo 2013/2014), 1 indivíduo acumulava funções na comissão executiva e presidia o Clube de matemática; 1 outro indivíduo acumulava funções de assessoria à comissão executiva, de coordenação da sala de estudo, de responsável pelo gabinete de apoio a ex-alunos e pelo gabinete de apoio pedagógico e inserção profissional; 1 indivíduo era em simultâneo orientador educativo de uma turma e responsável pelo núcleo de comunicação da escola; outro indivíduo não acumulava quaisquer funções. Apesar de todos se encontrarem vinculados aos quadros da instituição (uma vez que, como já foi referido, este era o critério de seleção da amostra), apenas 3 se encontravam a exercer funções em regime de trabalho em tempo integral e 1 em tempo parcial.

**Quadro 6****Características dos docentes da Escola Profissional Profitecla – Polo de Coimbra**

<b>Entrevistado n.º</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo de docência no Ensino Profissional</b>
<b>1</b>	F	48	Pós-graduação	29	19
<b>9</b>	F	54	Licenciatura	27	23
<b>10</b>	F	46	Mestrado	24	24
<b>17</b>	F	49	Licenciatura	23	17

No que concerne aos 10 alunos entrevistados (sendo que o facto de serem delegados de turma foi o critério de seleção da amostra), 6 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos e uma média de idades igual a 20,5 anos. 4 dos entrevistados encontram-se envolvidos em atividades dinamizadas pela escola, nomeadamente nos núcleos de eventos e de comunicação. Um dos indivíduos assume o papel de representante de todos os alunos do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla.

**Quadro 7****Características dos alunos da Escola Profissional Profitecla – Polo de Coimbra**

<b>Entrevistado n.º</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano</b>	<b>Outras funções</b>
<b>2</b>	M	25	Organização de	2.º	Membro do núcleo de eventos e do núcleo de

			Eventos		comunicação
<b>3</b>	M	24	Turismo	2.º	-
<b>4</b>	M	20	Organização de Eventos	3.º	-
<b>8</b>	M	19	Turismo	3.º	-
<b>11</b>	F	18	Receção	3.º	-
<b>12</b>	F	19	Receção	1.º	Membro do núcleo de eventos
<b>13</b>	M	19	Serviços Jurídicos	1.º	-
<b>14</b>	M	15	Turismo	1.º	Membro do núcleo de eventos
<b>15</b>	F	22	Serviços Jurídicos	2.º	Representante dos alunos
<b>16</b>	F	24	Receção	2.º	-

As entrevistas realizadas foram alvo de análise de conteúdo, uma técnica de tratamento de dados que, neste caso, foi obtida a partir de grelhas de análise de conteúdo aplicadas ao discurso dos indivíduos entrevistados. Esta técnica permitiu a desmontagem da informação explícita contida nas respostas dos entrevistados, com o objetivo de obter indicadores que permitam fazer inferências. Assim, na análise qualitativa procura-se verificar a presença ou a ausência de uma ou de várias características comuns nos diferentes discursos. Após uma leitura inicial das entrevistas recolhidas, iniciou-se um processo de organização dos dados. Para isso, foram analisadas as respostas obtidas classificando-as em tema, categoria, subcategoria (quando justificável), unidade de registo (trechos da entrevista transcrita), registo de frequência e inferências (interpretação dos dados).

### 9.1 Perceção sobre o Ensino Profissional

Os desafios colocados às sociedades contemporâneas sentem-se nas mais diversas áreas e aplicam-se aos mais diversos contextos. A educação e o ensino não são exceção e, por isso mesmo, «alteraram-se modelos educativos, exigindo-se ao ensino em geral, e ao ensino técnico e profissional em particular, a adequação dos seus objetivos» (Madeira, 2006, p.122). Estes objetivos passam por formar mão de obra para integrar o mercado de trabalho – este propósito serviu de alicerce a este tipo de ensino - mas, na atualidade também por prestar o seu contributo para o desenvolvimento da economia, para a redução do desemprego jovem e do insucesso escolar (Madeira, 2006).

Quisemos perceber como é conceituado o Ensino Profissional na comunidade educativa em questão. No contexto deste estudo, o tema *perceção sobre o Ensino Profissional* integra, de acordo com a perspetiva dos participantes, apenas uma categoria principal que diz respeito ao processo educativo em si mesmo. Assim, de acordo com o conteúdo das entrevistas aos sujeitos que participaram nesta investigação, o Ensino Profissional é percecionado essencialmente como um veículo de *formação*.

#### 9.1.1 Formação

A categoria *formação* diz respeito a objetivos que remetem para o processo educativo ou seja, os conteúdos lecionados e, simultaneamente, a forma como estes são lecionados. No caso do Ensino Profissional falamos de aquisição de competências profissionais consolidadas numa base teórica e numa prática reflexiva (Perrenoud, 1999).

Após entrevistarmos os membros da comissão executiva, os professores e os alunos participantes, distinguimos quatro subcategorias em relação ao tipo de formação que o Ensino Profissional deverá desenvolver: profissional, técnica, académica e cívica.

Neste caso particular, e fazendo uma análise da categoria formação e das respetivas quatro subcategorias, constata-se consequentemente a existência de quatro grupos



que refletem quatro perspectivas diferentes: um grupo de participantes apresenta um discurso centrado na formação profissionalizante; um segundo grupo coloca a tónica na formação técnica; um terceiro grupo de participantes defende que o Ensino Profissional é essencialmente um veículo da formação académica; e um quarto grupo de participantes entende que este tipo de ensino passa, essencialmente, por formar a nível cívico.

#### **9.1.1.1 Profissional**

A formação da perspectiva profissional é entendida pelos participantes como um processo global de aquisição e desenvolvimento de competências que preparam para o exercício de uma atividade profissional. Apesar do nosso principal objetivo não ser a quantificação dos resultados obtidos, percebemos que esta é a subcategoria com maior peso nas respostas dos participantes, uma vez que 9 dos sujeitos entrevistados a incluíram nos seus testemunhos.

Em relação aos sujeitos *comissão executiva* existe unanimidade na subcategoria *profissional*: estes participantes (3 indivíduos) consideram o Ensino Profissional como uma forma de preparação para o mundo do trabalho, que permite aprendizagens que serão aplicadas no campo profissional. Nas palavras de um desses participantes:

E6 - «(...) o Ensino Profissional é o ensino que tem como objetivo preparar os alunos para o mercado de trabalho.»

A perceção dos professores participantes em relação ao Ensino Profissional dá menor ênfase à aquisição de competências profissionalizantes: apenas 1 sujeito menciona esta questão.

E10 - «O Ensino Profissional é um ensino adaptado que tem como objetivo maior preparar ao alunos para o exercício de profissões muito concretas, dotando-os das várias competências que lhes permitam um saber fazer, de acordo com os vários ramos em que pretendem nortear a sua vida de trabalho, não é?»

Para os sujeitos *alunos* esta é a subcategoria com maior peso em termos de número de participantes, a par com a *subcategoria* técnica. De facto, um número significativo dos entrevistados considera o Ensino Profissional como uma forma de preparação específica para a profissão:

E13 - «O Ensino Profissional é um ensino mais técnico, ensina mais sobre as áreas específicas e deixa os alunos melhor instruídos e melhor preparados para o mundo do trabalho.»

### 9.1.1.2 Técnica

A subcategoria *técnica* é também consensual entre os elementos da comissão executiva da escola: esta é entendida como a estreita ligação existente entre os conteúdos das diferentes disciplinas e a área de formação em que os alunos se encontram inseridos.

E5 - «(...) Portanto, a maior parte das disciplinas depois tem uma ligação e até mesmos os conteúdos muito ligados à área de formação que eles estão a tirar.»

E6 - «(...) Portanto, é um ensino mais prático e menos teórico que pretende, para além de formar profissionais em termos técnicos também formar esses profissionais em termos pessoais.»

E7 - «É um ensino com uma vertente mais prática, com conteúdos menos teóricos e que possibilitam a alunos que não são tão empenhados em estudar, na ideia que nós temos de estudo - pegar num livro e de aprender conteúdos (...)»

Dos 4 professores entrevistados, 3 percecionam a formação ministrada no Ensino Profissional como uma formação técnica com ligação à prática:

E1 - «(...) é uma boa opção para os alunos que pretendem efetivamente obter conhecimentos mais técnicos, que eu tenho a certeza absoluta que não os obtêm no Ensino Oficial. Portanto, aqui levam a parte mais técnica, a parte mais prática das matérias (...)»

Também nos sujeitos *alunos*, existe uma prevalência nesta subcategoria (a par com a *profissional*), sendo que 7 dos 10 indivíduos entrevistados a mencionaram. Assim, a

maioria dos indivíduos encara-a como uma alternativa ao ensino regular, considerando que a formação técnica diferencia o Ensino Profissional do regular.

E12 - «Para mim é uma espécie de oportunidade, porque dá-nos novas experiências e dá-nos alguma... alguns ensinamentos que a escola pública não dá.»

### **9.1.1.3 Académica**

Quando questionados acerca da sua perceção sobre o Ensino Profissional, nenhum dos sujeitos *comissão executiva* ou *professores* referiu a subcategoria *académica* ou seja, nenhum dos elementos refere esta tipologia de ensino como uma forma de obter grau académico.

No entanto, 3 *alunos* mencionam o Ensino Profissional enquanto veículo de obtenção de grau de escolaridade, colocando a tónica no facto de este tipo de ensino conferir formação profissionalizante com características técnicas e, também, o 12.º ano:

E4 - «O Ensino Profissional é algo tipo que para além de nos dar a escolaridade, nos dá também uma formação.»

### **9.1.1.4 Cívica**

Apenas dois participantes referem o Ensino Profissional como um contributo para a formação centrada no desenvolvimento pessoal, considerando que este não se limita a transmitir conhecimentos meramente profissionais, técnicos ou académicos, mas que assume também um papel importante no desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, contribuindo para a formação cívica dos indivíduos. Um dos sujeitos é membro da comissão executiva e outro é aluno:

E6 - «(...) também formar esses profissionais em termos pessoais. Portanto, no fundo pretende fazer..., limar algumas arestas em termos de comportamentos e de características de personalidade que lhes permitam ter um bom desempenho profissional.»

E15 - «(...) uma coisa boa que o Ensino Profissional tem é que nos ensina o que é a vida e o que é depois da escola, e isso para mim é o essencial no Ensino Profissional, porque ajuda-nos muito a ver a vida para além destas quatro paredes que nós temos aqui na nossa escola.»

## 9.2 Objetivos do Ensino Profissional

Sabemos que o Ensino Profissional tem objetivos muito específicos entre os quais está a preparação dos alunos para a vida ativa. No entanto, a formação profissional ministrada neste tipo de estabelecimentos escolares não exclui a formação geral, permitindo-lhe que exista também uma equivalência escolar (Madeira, 2006) que, neste momento, é o 12.º ano. Como será que a comunidade educativa desta escola do Ensino Profissional entende e interpreta os fins e as metas que aqui se pretendem atingir?

Nesta investigação, o tema *objetivos do Ensino Profissional* traduz-se na forma como os participantes encaram ensino e a aprendizagem neste tipo instituições. Centramo-nos nas afirmações dos entrevistados que dizem respeito às metas das abordagens pedagógicas utilizadas nas escolas profissionais. A partir das respostas dos entrevistados isolámos 3 categorias: *formação*, *valorização pessoal* e *empregabilidade*.

### 9.2.1 Formação

As perceções sobre a categoria principal *formação* incidem essencialmente sobre o processo de aquisição de conteúdos e competências. De acordo com as respostas dos entrevistados, distinguimos 3 subcategorias da formação: *orientada para a profissão*, *prática* e *académica*.

#### 9.2.1.1 Orientada para a profissão

Os membros da comissão executiva são unânimes em considerar que o objetivo do Ensino Profissional pertence à categoria *formação* e subcategoria *orientada para a profissão* ou seja, que este se trata de um ensino que veicula uma preparação mais direcionada para o exercício de uma profissão. O discurso dos seguintes entrevistados parece-nos representar bem esta ideia.

E5 - «Acho que é formar os alunos para a entrada no mercado de trabalho, não é? A gênese é essa, embora possam prosseguir estudos, mas é prepará-los para o mercado de trabalho (...)»

E6 - «Os principais objetivos do Ensino Profissional é, no meu ponto de vista, é fornecer ao tecido empresarial os recursos de que precisam, com a preparação adequada às suas necessidades.»

Também os *professores* colocam a tónica na formação profissionalizante como principal objetivo do Ensino Profissional, sendo que 3 dos 4 professores entrevistados mencionam um ensino mais direcionado para a prática profissional quando questionados sobre esta matéria:

E9 - «(...) Formar indivíduos para o mercado de trabalho, fundamentalmente.»

E10 - «(...) os principais objetivos são, precisamente, preparar alunos para o desempenho de determinadas profissões, determinadas áreas profissionais, dotá-los dessas competências técnicas, práticas e das outras sociais que qualquer profissão também exige, não é?»

E17 - «É preparar bem profissionais para ingressarem no mercado de trabalho. (...)»

De acordo com 7 dos *alunos* participantes nesta investigação o principal objetivo do Ensino Profissional é, também, prepará-los para enfrentar as exigências do mercado de trabalho de acordo com as áreas técnicas que frequentam:

E13 - «Preparar as pessoas desde novas, desde a adolescência, para enfrentarem o mercado de trabalho e estarem preparados para as áreas.»

Preparar para a passagem da escola para o mundo profissional exige que estas instituições de ensino se consigam aproximar o mais possível do contexto laboral:

E2 - «(...) tornar a experiência de aprender o mais perto possível daquilo que vai acontecer no mercado de trabalho».

### 9.2.1.2 Académica

Com menor prevalência (2 sujeitos) os entrevistados *alunos* referem a certificação de grau académico como principal objetivo do Ensino Profissional; no entanto, surge sempre vinculado à parte prática da formação:

E4 - «Acho que é para além de nos dar a escolaridade, também nos ensinar uma formação».

E16 - «Aprender o básico e aprender as matérias, matérias não vá... As capacidades de desenvolvimento, não só teóricas mas também práticas.»

### 9.2.1.3 Prática

A aprendizagem da perspetiva prática foi mencionada como objetivo por 1 professor, partindo do pressuposto que o principal objetivo do Ensino Profissional é proporcionar atividades e procedimentos que contribuam para o desenvolvimento das competências gerais de forma significativa e diferenciada:

E1 - «(...) Portanto, não é só aquele débito de matéria vazia, a partir do momento em que no espaço aula há, e nós temos, como tu sabes, a oportunidade de os alunos praticarem as coisas, nos cursos que aqui temos, eu acho que a vantagem é essa, certo?»

Com a mesma prevalência que a subcategoria *académica* para os participantes *alunos* (2 sujeitos), estes referem que o principal objetivo do Ensino Profissional é ensinar a “saber fazer” ou seja, a aplicação de metodologias didáticas para a construção de saberes práticos.

E12 - «Eu quando penso em Ensino Profissional penso muito em prática... Então vai-nos [ajudar] a ter aquela prática do “saber como fazer”... Acho que é um dos objetivos destes cursos...»

## 9.2.2 Valorização pessoal

A categoria *valorização pessoal* não contempla subcategorias, uma vez que apenas 1 indivíduo *aluno* faz referência a conteúdos que aqui se enquadram. Apetrechar os

alunos com ferramentas que lhes permitam aumentar a sua resiliência e o seu equilíbrio, em prol de melhores resultados pessoais e profissionais, através do desenvolvimento de competências em torno da estrutura do "eu" passíveis de aplicar em vários contextos, é para este participante o principal objetivo do Ensino Profissional:

E15 - «(...) nós no Ensino Profissional o que temos de bom e o que os nossos professores em termos do profissional ajudam, é que ajudam a quem está de baixo a vir para cima, a dizer “Sim, tu és capaz!” e “Sim, tu consegues”, “Tu és o melhor!”».

### **9.2.3 Empregabilidade**

A terceira categoria é a empregabilidade, encarada enquanto conjunto de competências, atitudes, curriculum e qualidades pessoais. No fundo, trata-se da crença em que este tipo de ensino se trata de uma credencial para o emprego, para a entrada na vida ativa. Três dos sujeitos *alunos* entrevistados acreditam que este é o principal objetivo do Ensino Profissional:

E2 - «(...) o Ensino Profissional é quase uma via rápida para o mercado de trabalho.»

E3 - «É dar aos jovens uma oportunidade de emprego...»

E14 - «Conseguir que um aluno consiga arranjar trabalho na área (...).»

## **9.3 Filosofia do Ensino Profissional e papel dos diferentes intervenientes**

De acordo com Chauí (1996, p.20), a filosofia assume-se como uma «aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento». Se aplicarmos este conceito à educação, e em particular ao Ensino Profissional, temos que ir ao encontro da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, p.3073) que nos diz que a formação profissional tem

como função preparar para a vida ativa através da aquisição de competências no contexto profissional e, conseqüentemente, a integração no mercado de trabalho, com o objetivo primordial de acompanhar o desenvolvimento da sociedade em que está inserida. Estes serão, portanto, os conhecimentos racionais, lógicos e sistemáticos mencionados por Chaui que devem acompanhar as transformações a que o mundo se encontra sujeito (Chaui, 1996).

O processo educativo aqui referido conta com a interveniência de várias pessoas e entidades que assumem funções muito específicas. Quando questionados acerca da filosofia do Ensino Profissional e do papel que cada indivíduo assume na sua prossecução, comissão executiva e professores interpretam-nos de formas diferentes. As opiniões registadas em relação ao papel dos diferentes intervenientes têm, necessariamente, relação direta com as funções desempenhadas.

Em relação à filosofia desta tipologia de ensino, de acordo com os testemunhos recolhidos, podemos distinguir 3 categorias principais, duas direcionadas para a adaptação do ensino, *ensino adaptado ao aluno* e *ensino adaptado ao mercado de trabalho*, e uma terceira relacionada com o “saber fazer”, a *formação prática*.

Um elemento da comissão executiva considera que o Ensino Profissional se baseia na compreensão de que cada aluno é diferente e que as metodologias de ensino devem considerar este aspeto em particular.

E5 - «A filosofia será uma filosofia quase que adaptada a cada aluno, não é? E à necessidade dele e aquilo que ele quer fazer quando sair daqui com o curso, quer na área que escolhe, quer depois para outro tipo de trabalho... Nós aqui até perguntamos o que é que eles gostariam mais de fazer, para tentarmos chegar aos alunos e adaptar o ensino aos alunos.»

Os outros dois elementos que integram a direção da escola acreditam que esta tipologia de instituições escolares tem como filosofia a adaptação do projeto pedagógico às exigências dos empregadores, favorecendo e facilitando a integração dos alunos no mercado de trabalho:



E6 - «A filosofia, no meu ponto de vista, é essencialmente esta, portanto é um ensino mais prático e menos teórico, que dê as ferramentas necessárias aos alunos para integrarem o mercado de trabalho, e que vá ao encontro também das necessidades do tecido empresarial, ou seja, preparar os alunos para o exercício de funções efetivas no mercado de trabalho, tal como as entidades patronais necessitam.»

E7 - «Pois, continuo a achar que é sempre a tal vertente mais prática, permitir que os alunos se insiram na vida profissional mais rapidamente do que se seguissem a via do Ensino Regular.»

Nenhum dos elementos da comissão executiva referiu a formação prática como parte integrante da filosofia do Ensino Profissional. Ao contrário, é nesta categoria que o grupo de professores tem maior prevalência. De facto, 3 dos elementos entrevistados identificaram a transmissão de conteúdos práticos como o aspeto principal da filosofia deste tipo de ensino.

E1 - «Ensinar a fazer.»

E10 - «Eu acho que de raiz seria essa (...) um ensino adaptado que tem como objetivo maior preparar ao alunos para o exercício de profissões muito concretas, dotando-os das várias competências que lhes permitam um saber fazer, de acordo com os vários ramos em que pretendem nortear a sua vida de trabalho, não é? (...)»

E17 - «É um ensino onde a principal importância é, efetivamente, colocá-los perante situações que vão encontrar depois, futuramente, portanto cada vez mais colocá-los a desenvolver atividades práticas, tirá-los cada vez mais das salas de aula, portanto, sendo que, obviamente a formação teórica é importante mas, cada vez mais, aplicá-la, não é?»

Os cargos de chefia, denominados comissão executiva, interpretam a sua missão em torno de três eixos distintos - tantos quantos os indivíduos -, que categorizámos desta forma: *transmissão de conhecimentos e experiências a colegas, ajudar os alunos a serem profissionais e atualização de metodologias e práticas de ensino.*

Partilhar conhecimentos como forma de inspirar, motivar e melhorar as práticas profissionais dos outros membros da instituição parece ser o mais importante para um destes participantes como se pode verificar no excerto seguinte:

E5 - «Bem, que possa sempre dar o meu contributo, quer pessoal, quer profissional, sempre que for necessário, ajudando, esclarecendo algumas situações que possam..., ou que alguém mais imaturo ou que esteja a começar a trabalhar, que não perceba ou que não saiba bem o que é que..., (...) não sou eu que sou a detentora do saber, mas dizer aquilo que é a minha prática, que já é alguma, não é?, e dar a minha opinião e tentar ajudar, dar uma ajudinha, não é?, ensinar um bocadito aquilo que eu costumo fazer no que resulta, e dizendo aquilo que eu faço e que não resulta, portanto que é melhor não fazer.»

Apesar de desempenhar funções profissionais semelhantes ao participante anterior dentro da mesma instituição, o segundo membro da comissão executiva prefere colocar a tónica no percurso escolar dos alunos e nas aprendizagens profissionalizantes que este inclui.

E6 - «O meu objetivo é, de facto, conseguir que todos os alunos que se inscrevem na Escola consigam realmente fazer esse percurso, consigam ser profissionais, ser profissionais que sejam bem integrados profissionalmente e, ao mesmo tempo, ir moldando essas características de personalidade que, muitas vezes, são desajustadas do mundo do trabalho, para características aceites no mundo profissional. (...) O meu ideal de escola, e a escola que eu gostava de criar, que é um bocadinho diferente daquela que existe, não é? - e enquanto chefia era isso que eu gostava de colocar em prática -, o meu ideal de escola, uma vez que estamos a fazer uma preparação de alunos para o mercado de trabalho, era de facto que a exigência, pelo menos a partir do 2.º ano, a exigência fosse muito semelhante aquela que é no mercado de trabalho, até para se começarem a adaptar ao mercado de trabalho. (...)»

Para o terceiro membro da comissão executiva o seu papel passa essencialmente por estar a par das mais atuais metodologias e práticas de ensino, para que a qualidade do ensino ministrado na escola possa ser a melhor possível.

E7 - «Ter contacto com as várias realidade, tentar que a Escola esteja sempre atualizada nos vários modelos de Ensino Profissional ou mesmo do Ensino Regular, por forma a que os alunos estejam sempre..., que as suas competências sejam sempre o mais atualizadas possível. (...)»

Em relação aos professores entrevistados verificamos que colocam a tónica na função que exercem - ensinar -, embora esta seja encarada de diferentes formas: os

conteúdos transmitidos e a forma de os transmitir. Assim, após a análise do conteúdo das respostas recolhidas distinguimos 2 categorias: *ensinar* e *estar próximo*.

Os professores que acreditam que *ensinar* é a sua missão principal, referiram 2 subcategorias, uma mais direcionada para os conteúdos técnicos e outra mais focada nas competências pessoais e sociais.

Confirmando o que referimos anteriormente, verificamos que 2 dos participantes creem que a sua função é essencialmente a transmissão de competências técnicas que tenham utilidade na futura vida profissional dos alunos. Os testemunhos seguintes parecem-nos claros em relação a esta ideia.

E9 - «Olhe, fundamentalmente, insistir muito de que não importa a nota - não me importa nada que eles tenham 13, 14 ou 17 -, importa-me é que eles saibam falar inglês quando saírem daqui e forem fazer estágio, por exemplo. Eles têm é que... vêm muito focados naquela história da avaliação e o que eu quero é fazer o módulo, o que eu quero é ter nota, e eu incido muito na parte da aquisição de competências, em detrimento da nota e da avaliação que é secundária. É um exemplo... Insisto também muito na questão que a Escola... que eles não estão aqui para adquirir conhecimentos mas, fundamentalmente, para adquirir qualidades como pessoas e como futuros profissionais (...).»

E10 - «Enquanto professora de Português eu tento pô-los a comunicar o melhor possível, porque acho que é fundamental em qualquer profissão onde eles se venham a inserir, na interação com os outros, na interação com os públicos, com os colegas, com as equipas, etc (...).»

Um terceiro professor entrevistado fala-nos da importância da sua função na construção de competências pessoais e cívicas dos alunos facilitadoras da sua entrada no mercado de trabalho.

E17 - «Além da parte dos saberes (...) faço muito o “saber estar” e o “saber ser”, que acho que é uma das coisas que o outro tipo de ensino não se preocupa tanto. Nós como os preparamos para ingressar no mercado de trabalho, o saber ser e o saber estar, ser voluntário, fazer muitas atividades extracurriculares, é sempre lembrado aos alunos que às vezes esquecem-se disso, e eu faço isso com muita frequência.»

*Estar próximo* é a segunda categoria referida apenas por um professor. A relação de familiaridade social e afetiva com os alunos enquanto forma de aproximação à escola é, para este professor, a sua principal missão. Esta ideia encontra-se explícita no excerto seguinte.

E1 - «É assim, trabalhar ao lado deles, trabalhar com eles e, efetivamente, ... (...) mas eu acho que no Ensino Profissional é mais preciso, é muito mais necessário nós estarmos, eles sentirem que nós estamos com eles, ao lado deles a trabalhar, sentamo-nos na cadeira ao lado e ensinamos a fazer as coisas, e eu acho que o papel é acompanhá-los, estar mais próximos.»

#### **9.4 Metodologias de ensino/aprendizagem**

São várias as questões com que se debatem os processos educativos contemporâneos. Uma das problemáticas mais discutidas ao longo dos tempos são métodos de ensino e de aprendizagem utilizados para propiciar ao aluno alcançar os diferentes conteúdos de forma eficaz. Esta temática era já alvo de preocupação no século XVII nos colégios da Companhia de Jesus (França, 1952).

Como já referimos, as escolas do Ensino Profissional deveriam, de acordo com os seus fundamentos de base, aplicar práticas educativas diferenciadas do ensino regular. Indagámos os participantes deste estudo nesse sentido, com o objetivo de perceber que métodos de ensino se utilizam nesta tipologia específica de educação escolarizada. Dividimos os conteúdos em 2 categorias principais: *metodologias teóricas* e *metodologias práticas*.

Os membros da comissão executiva foram unânimes em relação aos suportes da ação pedagógica da escola: são utilizadas metodologias teóricas e práticas. As aulas teóricas existem, embora se privilegiem as pedagogias menos tradicionais, pretendendo dissolver a teoria na prática. Os testemunhos seguintes ilustram esta afirmação.

E5 - «(...) Como em qualquer outra escola temos que ter algumas pequenas introduções teóricas, mas depois fazemos muito prática, quando é necessário algumas fichas, fazemos fichas adaptadas às situações, fazemos muito trabalho de sala, de grupo, algum trabalho de exterior, portanto uma vertente mais prática, não é? Pouco método expositivo antigo, aquele método magistral antigo, que era meramente expositivo para os alunos passarem para o caderno diário, usa-se pouco, e usam-se muito os meios audiovisuais, visionamento de filmes, pronto, que os cativa mais.»

E6 - «(...) O método expositivo é muito utilizado, nomeadamente com recurso a *PowerPoint*, não é?, com recurso a... existe também o recurso à internet, o recurso à internet ou aos meios informáticos como ferramenta de ensino, e depois existem trabalhos práticos e concretos que pretendem preparar os alunos para esse mercado de trabalho, nomeadamente aulas práticas em contexto real de trabalho, para além da formação em contexto de trabalho, existem também as aulas práticas em contexto real de trabalho.»

E7 - «O expositivo continua sempre a fazer parte, apesar de que deverá ser em menor número de aulas letivas; a componente prática, portanto aulas práticas fora da escola, mesmo dentro da escola mas numa vertente mais prática... (...).»

No entanto, quando confrontados com a questão *Considera que no Polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla são aplicadas as metodologias de ensino/aprendizagem adequadas ao Ensino Profissional?*, os membros da comissão executiva não revelam a mesma uniformidade nas suas respostas. Apesar de responderem afirmativamente, 2 dos participantes reconhecem que existem limitações na forma como são lecionadas as aulas. De facto, como podemos aferir pelos testemunhos seguintes, estes consideram que a componente prática das aulas, característica marcante do Ensino Profissional é, muitas vezes, preterida em relação aos métodos mais teóricos.

E6 - «Considero que algumas são aplicadas, se calhar não o suficiente para o Ensino Profissional. Acho que essas aulas práticas em contexto real de trabalho deveriam ser mais..., uma constante neste tipo de ensino... Para isso é necessário, de facto, alargar a teia de protocolos de cooperação entre entidades e a Escola; considero que existem alguns cursos que, de facto, têm uma preparação mais prática exatamente por isso, por recorrerem a aulas em contexto real de trabalho, e outros cursos que ficam muito aquém das expectativas, nomeadamente o curso de Turismo... Acho que o curso de Turismo devia ser mais trabalhado

em termos práticos, acho que é um curso que sendo um curso profissional é muito pouco prático e muito teórico, e isso deve-se a esse facto. Portanto, acho que se conseguíssemos alargar as parcerias para os alunos terem aulas mesmo nos hotéis, nas agências de viagem, nos postos de turismo... Aulas práticas, sem ser a formação em contexto de trabalho, porque a formação em contexto de trabalho limita um bocadinho, porque um aluno vai para um hotel, já não vai passar pela experiência de agência de viagens, ou passa pela experiência de agência de viagens mas já não passa pela experiência de visitas guiadas... Portanto, acho que as aulas deviam ser mais práticas do que aquilo que são na realidade. No curso de Receção exatamente a mesma coisa, portanto há alguns cursos em que de facto os pressupostos do Ensino Profissional estão mais visíveis, outros onde não é tão notório e deveria ser um bocadinho mais notório... Porque uma coisa é estar a prepará-los ou a fazer trabalhos práticos em sala de aula, outra coisa completamente diferente é fazer esses mesmos trabalhos práticos em contexto de trabalho.»

E7 - «(...) Na maioria dos caso julgo que sim, se bem que há disciplinas que continuam a ter uma componente teórica mais elevada do que deveria ser. Deveríamos todos, em conjunto, tentar cada vez mais que os conteúdos fossem transmitidos de uma forma mais prática e falo, principalmente, das disciplinas de base, integração, as TIC, o inglês, o português... Tentar transmitir estes conteúdos mas de uma forma mais prática, talvez mais fora da escola, cada vez mais, para que os alunos consigam aprender os conteúdos porque, de facto, há casos em que os conteúdos são muito maçudos, e o alunos já não têm..., literatura, por exemplo, os alunos não têm qualquer tipo ligação com a literatura porque não leem, não pegam num livro para ler, e saindo da escola, conhecendo os locais que os autores frequentaram, por exemplo, poderá ser outra forma de os levar a adquirir competências e conteúdos que não fechados numa sala de aula com um livro à frente. (...) Muitas vezes não são aplicadas. Dependendo das disciplinas, há casos em que é mais fácil, professores que têm mais apetência, também porque se informam, têm outra forma de lecionar e conseguem ser mais práticos na sua forma de transmitir conteúdos, e há outros que - porque também não são profissionais formados para o Ensino Profissional, porque são técnicos, nas suas áreas -, talvez não tenham essas competências tão bem estabelecidas para conseguir ser mais práticos na sua forma de transmitir conteúdos.»

O terceiro membro da comissão executiva considera que as metodologias de ensino/aprendizagem adequadas ao Ensino Profissional são aplicadas plenamente na escola.

E5 - «Eu acho que sim, pelo que vejo na maior parte dos professores, até porque são aqueles que já existem, já os conhecemos a maior parte deles, é um grupo de professores que já se conhece salvo algumas exceções que chegam, mas que também nos têm o cuidado de perguntar como é que se trabalha aqui, acho que sim, acho que toda a gente já percebeu que os nossos alunos são alunos que precisam de coisas adaptadas, precisam de prática, de sair da escola e que se utiliza já isto, até porque penso que ao longo dos anos – a Escola já tem bastantes anos, não é? -, ao longo dos anos, vamos aperfeiçoando e vamos vendo que realmente cada vez mais os alunos não querem estar sempre dentro de uma sala de aula e temos que sair com eles, e acho que não é na minha... – falando como professora -, não é na minha disciplina que saem muito, não se adequa tanto, mas nas disciplinas técnicas, o que eu sei é que saem bastante e que fazem muito trabalho prático com eles, porque é exatamente isso que eles precisam de aprender. Portanto, acho que sim, que aqui na Escola se pratica...»

Quando questionados em relação aos métodos de ensino/aprendizagem que mais utilizam na sala de aula, o grupo de professores inquiridos não está em concordância: 2 dos professores mencionaram que privilegiam o método teórico e os outros 2 professores o método prático.

As metodologias de ensino/aprendizagem teóricas referidas incluem o método expositivo e o método demonstrativo como forma de transmissão de conteúdos. No entanto, não são referidas de forma isolada, complementando-se sempre com tarefas práticas:

E1 - «Eu gosto muito de falar. Eu até sou assim um bocadinho “à moda antiga”... Também, com 48 anos já tenho um certo à vontade, e acho que já domino as matérias suficientemente bem para conseguir estar 60 minutos a falar. Acho que eles gostam mas, de vez em quando, socorro-me de outros meios... Claro, ainda consigo acompanhar os tempos modernos e utilizar as novas tecnologias. Utilizo, passo alguns diapositivos, faço trabalhos de grupo, dou muitas fichas de trabalho mas, essencialmente, é a minha voz que eu utilizo mais numa sala de aula. Predomina, sim.»

E10 - «O método expositivo utilizo e, depois, o método demonstrativo. Dentro destes o trabalho de grupo, a apresentação de trabalhos, a discussão, o debate de ideias...»

O segundo grupo de professores realça os métodos de ensino/aprendizagem práticos e afirma privilegiá-los dentro da sua sala de aula através da utilização de materiais e

experiências didáticas que permitem aos alunos tornarem-se em sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (Bonito, 1996).

E9 - «Debate, suscitar/criar situações de controvérsia em que eles discutam os assuntos... (...) Comentário também de filmes, passo filmes legendados em inglês e depois eles têm que fazer um comentário; redação guiada; criação de textos - sei lá - utilitários, currículos, fazerem o currículo em inglês, cartas de candidatura a emprego em inglês, por exemplo. (...)»

E17 - «A minha área de formação é complicada porque é a matemática, não é? No entanto tento, o mais possível, aplicar e dar exemplos e tentar arranjar exercícios e metodologias que eles percebam que depois podem fazer falta, e que podem ser necessárias quando eles forem para o mercado de trabalho, não é? Porque há muitas coisas que são muito teóricas e eu tento o mais possível colocar... e a linguagem que utilizo, não é?, uso muitas vezes não a linguagem matemática, que eles não entendem, mas simplifico muito a linguagem, não é? E coloco, arranjo soluções e exercícios que eles possam aplicar na prática, muito assim.»

#### 9.4.1 Aquisição de competências

A aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências são o cerne da educação escolarizada. De acordo com Wittorsi (1998, p. 58), a competência trata-se de um «processo gerador de um produto acabado que é o desempenho». Estas aprendizagens decorrem ao longo de toda a vida dos indivíduos; no entanto, pretendemos aferir as expectativas dos participantes em relação à construção de competências do ponto de vista educativo.

Quando questionados acerca das competências que um aluno que frequenta o Ensino Profissional deve adquirir no final da sua formação, o grupo de professores respondeu mediante 3 categorizações distintas: *saber fazer*, *saber estar* e *saber ser*. Assim, embora mencionem outro tipo de competências 2 dos participantes consideram que as aprendizagens com características práticas são essenciais para um desempenho profissional competente.

E1 - «(...) é o saber fazer. E, não tenho dúvidas, que eles vão mais ricos em saber ser do que propriamente no Ensino Oficial, para além do saber fazer é o saber ser, pela proximidade que nós temos com eles, porque acompanhamo-los, ensinamos coisas a estes alunos que, se calhar,



eles de casa alguns deles não trazem: é o saber ser, o saber dizer, o saber fazer... O saber estar... acabamos também por conseguir mudar alguns, sim.»

E10 - «Competências sociais, competências práticas, competências... É o tal saber fazer: devem estar preparados para desempenhar as profissões que se inserem nas áreas que escolheram, não é? (...)»

Outro dos professores entrevistados considera que o *saber ser* é a competência mais importante a adquirir com a estratégia educativa do Ensino Profissional:

E9 - «(...) boas qualidades como pessoas e corrigirem certas falhas que já trazem detrás, não é?, e que trazem até de casa, em termos de educação, de postura, de relacionamento com os outros... (...)»

O quarto professor participante refere o *saber estar* como a principal aptidão a alcançar com o percurso formativo dos alunos deste tipo de ensino.

E17 - «(...) Além das práticas, mas isso é em qualquer... e das competências técnicas específicas de cada curso... Competências humanas e de relacionamento, comunicação, trabalho em equipa... (...)»

Ao questionarmos os alunos em relação ao que esperavam saber fazer no final do seu percurso formativo no Ensino Profissional, as respostas recolhidas centram-se no *saber fazer*. O grupo de inquiridos é unânime nesta questão e refere aptidões e competências sempre relacionadas com a sua área de formação: aprendizagens técnicas essenciais para uma prática profissional eficiente. Os seguintes testemunhos ilustram esta ideia.

E3 - «Espero manter os meus conhecimentos que eu adquiri aqui e pôr em prática... E pôr em prática a nível profissional. (...)»

E8 - «(...) Espero saber fazer tudo... (...) Tudo o que me ensinaram na escola que tenha ver com a área.»

E11 - «Espero estar mesmo preparada para o mundo do trabalho - e sei que estou - mas, lá está, foi por mim e também pela escola que me ajudou imenso a ter essa oportunidade, porque se calhar sem um estágio e sem todas as regalias que temos aqui dentro, se calhar não ia ser tão

fácil para mim integrar-me num trabalho e, no fundo, acho que foi facilíssimo... Lá está, porque nos ajudam e nos preparam para isso.»

E12 - «(...) E alguma prática do que eu estou aqui a fazer... Já que estou em Receção, pelo menos que saiba trabalhar nesta área em condições.»

E16 - «A maior parte das coisas que estou a aprender aqui... (...) Saber receber bem um turista, ser competente nas minhas tarefas, desempenhar bem, não desiludir ninguém no trabalho, obviamente, e ser competente, sem dúvida.»

Um dos alunos refere ainda a preparação para a universidade e a forma como a sua experiência no Ensino Profissional tem sido enriquecedora no sentido de o preparar para o acesso ao Ensino Superior.

E15 - «(...) se tudo der certo, eu pretendo seguir para a universidade porque temos muito boas bases, ao contrário do que muita gente pensa lá fora que está no Ensino Regular, que o Ensino Profissional não presta... É mentira, saímos daqui muito bem preparados como disse anteriormente, em termos profissionais como escolares, e o meu curso é muito bom porque tem muitas cadeiras que me vão dar para o curso de Direito. Por isso, eu vou seguir a universidade e vou seguir o mesmo curso.»

#### **9.4.2 Ferramentas de avaliação**

«Avaliar é sempre um processo de contornos complexos; avaliar competências também se associa a uma grande complexidade, mas necessária, na medida em que é uma exigência decorrente do reconhecimento» (Leitão, 2010, p. 23). Os critérios e métodos de avaliação da aprendizagem fazem parte do projeto pedagógico de qualquer escola e do planeamento curricular de qualquer professor. Gadotti (1991) afirma mesmo que a avaliação é essencial e inerente à educação: só assim é possível monitorizar o processo de aprendizagem por parte dos alunos.

No Ensino Profissional, de acordo com a Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro (2013, p. 976), “a avaliação incide: sobre os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver no âmbito das disciplinas respeitantes a cada uma das componentes de formação e no plano de trabalho da FCT; sobre os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação”.

Quisemos verificar se as diretrizes descritas na lei estão a ser implementadas nesta escola do Ensino Profissional.

Questionámos os professores acerca das ferramentas de avaliação mais utilizadas nas disciplinas que lecionam e os alunos sobre as ferramentas de avaliação utilizadas pelos professores na avaliação dos respetivos módulos. Identificámos 2 categorias principais: *fatores comportamentais e saberes*.

#### **9.4.2.1 Fatores comportamentais**

Os fatores comportamentais são indissociáveis do que é revelado pelo aluno e, consequentemente, observado pelo professor no espaço aula. Analisados os testemunhos dos participantes isolámos 3 subcategorizações deste tipo de elementos: *pontualidade e assiduidade, comportamento e responsabilidade*.

##### **9.4.2.1.1 Pontualidade e assiduidade**

Pontualidade e assiduidade são obrigações funcionais do aluno e condições preliminares para o seu desempenho escolar. Por isso mesmo, vários professores participantes deste estudo consideram que estes fatores devem ser avaliados, e os alunos reconhecem que são alvo de avaliação nestes aspetos.

Assim, 2 dos professores entrevistados afirmam que a pontualidade e assiduidade são fatores valorizados nas avaliações das disciplinas que lecionam por serem condutas reveladoras da predisposição do aluno para as aprendizagens.

E1 - «(...) A pontualidade e a assiduidade são fatores fundamentais, até porque eu sou pontual e assídua. Portanto, eu costumo pedir na mesma proporção em que dou, a pontualidade, a assiduidade (...)».

Também 3 dos alunos entrevistados, quando questionados acerca dos principais elementos de avaliação dos seus professores, referem a pontualidade e a assiduidade como sendo um deles.

E11 - «Eu penso que conta tudo, mas a nível por exemplo de faltas, de assiduidade, de pontualidade, eu penso mesmo que os exercícios práticos e mesmo teóricos, penso que é o conteúdo mais..., pronto que mais pode melhorar ou não a nossa nota. (...)»

#### 9.4.2.1.2 Comportamento

A avaliação do comportamento social de um aluno na dinâmica do grupo/turma através das interações dos alunos com os seus pares e com o professor, integra muitos dos percursos avaliativos dos aprendentes. Esta escola não é exceção.

De facto, os mesmos 2 professores que referiram a importância da pontualidade e assiduidade, também consideram o fator *comportamento* nas grelhas de avaliação dos módulos que lecionam: o saber estar é importante para o futuro profissional de qualquer indivíduo e deve ser alvo de avaliação.

E1 - «(...) o comportamento, (...) o saber estar, eu peço desculpa, a sério, mas é uma coisa que eu avalio e aprecio, são (...) as regras da educação, os saberes, não posso avaliar um aluno se ele não souber, pelo menos, o mínimo que eu estabeleci.»

O comportamento é, para os alunos participantes, o fator mais significativo na avaliação que os professores fazem dos módulos que lecionam: 5 indivíduos fizeram referência a este elemento no seu discurso.

E12 - «Talvez a maneira de nos comportarmos, de saber estar numa situação, sabermos estar - se estamos bem ou não -, porque às vezes ocorrem situações e a gente não sabe o que fazer e... Se a gente não pensar que estamos num certo lugar e temos um certo tempo para reagir, a gente simplesmente faz o que quer e arca com as consequências.»

#### 9.4.2.1.3 Responsabilidade

A responsabilidade traduz-se num conjunto de comportamentos manifestados pelo aluno na sala de aula, a forma como encara o espaço aula no seu dia a dia: o cumprimento das atividades letivas, a relação com os colegas e com o professor, etc. Medir a responsabilidade do aluno objetiva a verificação do grau de interesse e empenho do aluno no cumprimento dos objetivos e as atividades letivas, uma vez que influencia o seu desempenho ao longo do módulo lecionado. Um terceiro professor fala-nos da responsabilidade a par com outros fatores de avaliação:

E17 - «(...) Tento o mais possível que a matemática seja prática, portanto valorizo... o teste é sempre valorizado um pouco abaixo disso. A assiduidade, a responsabilidade, não é? É importantíssima.»

Também apenas 1 aluno menciona o fator *responsabilidade* no seu discurso:

E2 - «(...) mas, aquilo que se vê no dia a dia e que todos os professores insistem que querem manter numa sala é, pelo menos, o respeito entre os colegas, a atenção nas aulas, a motivação que os alunos mostram (...)»

### **9.4.2.2 Saberes**

A aquisição de conteúdos pluridisciplinares e a respetiva ponderação, qualitativa e/ou quantitativa, é outra componente referida pelos participantes deste estudo. De acordo com os seus testemunhos, subcategorizámos estes saberes em *testes de avaliação, trabalhos individuais e/ou de grupo e participação oral*.

#### **9.4.2.2.1 Testes de avaliação de conhecimentos**

Este tipo de avaliação classifica os alunos segundo níveis de aproveitamento. Uma vez que uma das funções da avaliação é determinar com que nível de qualidade o aluno atingiu os objetivos da aprendizagem, os testes são a ferramenta mais comum que o professor pode utilizar para se certificar que o aluno aprendeu.

Os professores incluem os testes no seu processo de avaliação enquanto método de ponderação objetiva e quantificável da apreensão dos conteúdos da matéria lecionada por parte do aluno. Três dos 4 professores entrevistados referem os testes como elementos de avaliação, embora lhe possa ser atribuída maior ou menor importância de acordo com a disciplina e o professor titular; são também referidos sempre em conjunto com outras tarefas de avaliação. O testemunho seguinte parece representar bem esta ideia.

E1 - «Faço teste, faço um teste de avaliação de conhecimentos – ou dois, conforme – e, essencialmente, a participação oral do aluno, a qualidade daquilo que ele diz, as intervenções oportunas e, basicamente, é isso.»

Três dos alunos entrevistados mencionam os testes como ferramenta de avaliação, também sempre em conjunto com outros elementos como o comportamento ou os trabalhos individuais e/ou de grupo:

E16 - «Testes. Acho. Alguns acho que têm mais elementos, sim, porque também nem todas as matérias que temos são, são... Pronto, podemos fazer trabalhos e isso, mas sim, acho que os testes valorizam bastante, apesar que também não digo que os trabalhos não, porque valorizam também muito. A maior parte de alguns professores também veem mais o conteúdo do trabalho do que propriamente testes, mas se calhar, os testes ainda têm assim um bocadinho mais em conta.»

Apenas um dos alunos entrevistados afirmou preferir os testes como forma de avaliação dos módulos, uma vez que lhe permite colocar por escrito aquilo que aprendeu no contexto “aula”.

E14 - «(...) Os testes é aquilo que eu sei e que eu aprendi durante aquele módulo e então, se eu sei, vou aplicar na escrita. É exatamente isso que eu faço.»

#### **9.4.2.2.2 Trabalhos individuais e/ou de grupo**

Um outro processo de verificação de saberes referido pelos participantes são os trabalhos. Estes podem ter características individuais ou grupais, mas pretendem sempre aferir o que os alunos retiveram, sintetizaram ou interpretaram dos conteúdos tratados.

Três dos professores entrevistados referem-nos como um elemento importante para o processo avaliativo dos módulos que lecionam. O excerto seguinte reflete esta ideia.

E17 - «Muito os trabalhos de grupo que eles fazem em grupo, fichas de trabalho em grupo e, depois, a parte em que eles vão ter que expor as soluções e a metodologia que utilizaram para resolver os exercícios, porque no fundo, é isso depois que eles na prática vão fazer. (...)»

Esta é a ferramenta de avaliação mais consensual entre o grupo dos alunos inquiridos. Assim, podemos afirmar que, para os alunos, este é o elemento mais valorizado pelos seus professores na atribuição de notas: 6 mencionaram-no no seu discurso, como demonstra o trecho seguinte.

E12 - «Acho que, em alguns casos, talvez trabalho de equipa, em questão de orientação, às vezes somos nós que escolhemos o grupo que queremos e outras vezes é “ao calhas”... E se calhamos com pessoas que não gostamos acho que nos dão aquela oportunidade: durante toda a nossa vida vamos ter que trabalhar com pessoas que não gostamos, então tens que aprender a fazê-lo quer gostes ou não. (...)»

Quando confrontados com a questão *Com que tipo de tarefas mais se identifica?*, a esmagadora maioria dos alunos também afirma preferir esta ferramenta de avaliação: 9 dos 10 alunos entrevistados refere que os trabalhos são a tarefa que mais lhes agrada realizar. No entanto, alguns alunos preferem realizá-los individualmente, e outros consideram mais interessante desenvolver esta missão em grupo. Os testemunhos seguintes parecem corroborar esta ideia.

E2 - «Neste momento tenho gostado muito de fazer as tarefas em grupo, embora o meu grupo seja quase sempre o mesmo, mas isso também é natural, não é? Identificamo-nos mais com algumas pessoas... Agora desde que fizemos as atividades de *teambuilding* [atividade desenvolvida na disciplina de Produção Técnica de Eventos] eu também tenho sentido que houve aí alunos que se ligaram mais. Tem tudo a sua lógica, isto funciona mesmo, resulta mesmo, se não se gastava dinheiro a fazer estas coisas. Mesmo o meu grupo também mudou um bocadinho, acho eu, aceitámos novos membros, e acho que isso é importantíssimo no Ensino Profissional, também deve ser um dos grandes objetivos do Ensino Profissional é fazer uma turma trabalhar como uma equipa de trabalho, uma equipa profissional, ou de futuros profissionais, e eu identifico-me bastante também com esse espírito de equipa. (...)»

E16 - «Individuais, principalmente. Prefiro individual porque tenho mais forma de expressão. Assim digo só as minhas ideias, não ideias globais. Acho que individual acho que todas as pessoas, principalmente os professores, podem ter mais uma noção do que realmente os alunos pensam do que propriamente em grupo, porque em grupo temos sempre opiniões diferentes e, às vezes, nem tudo corre bem. Por isso, acho que individual é sempre o melhor.»

#### **9.4.2.2.3 Participação oral**

A participação oral também é vista como um instrumento que “mede” a aprendizagem e, portanto, é incluída no processo de avaliação. Trata-se de outra forma de obter informações relevantes sobre o desenvolvimento escolar dos alunos. Três dos docentes entrevistados mencionaram esta forma de avaliação no seu discurso.

E10 - «Eu valorizo as competências comunicativas em todo o seu espectro ou seja, eu valorizo a participação oral, eu valorizo as produções escritas, evidentemente, valorizo muito a progressão na aprendizagem – como estavam e como estão -, valorizo parâmetros que eu acho que são fundamentais para virem a ser bons profissionais como a assiduidade, a pontualidade, o saber estar, a assertividade... esse tipo de coisas eu valorizo bastante. Muitas vezes mais do que os próprios trabalhos que podem ser fantásticos mas, se depois o desempenho nos outros níveis é medíocre, eu desvalorizo imenso esses resultados finais.»

No entanto, apenas um aluno reconhece a participação oral como uma ferramenta de avaliação por parte dos seus professores, sendo possível perceber que professores e alunos atribuem-lhe ponderações bastante diferenciadas quando confrontados com este tema.

E13 - «É a participação nas aulas e a participação ativa, e a participação correta, sem interromper os colegas e sem estar a falar de outros assuntos... É o dia a dia a ser um bom aluno.»

### **9.4.3 Cumprimento das tarefas académicas**

Ao serem questionados sobre o facto de adequarem ou não o tempo e as tarefas aos alunos, os professores são unânimes nos seus depoimentos: todos afirmam que as tarefas e o tempo são atribuídas de forma individualizada e de acordo com as características de cada aluno enquanto indivíduo, de forma a obter o sucesso escolar do maior número possível de aprendentes.

E1 - «Não, eu até acho que sou um bocadinho permissiva demais nisso e, normalmente, aqueles que fazem as coisas com mais facilidade, acabam por achar que estou a dar tempo demais, mas a certa altura “perco-me” (porque acho que eles é que saem a ganhar) um bocadinho com o tempo, porque dou sempre mais tempo, porque estou sempre à espera que os que aprendem com mais dificuldade cheguem onde os outros já chegaram.»

E9 - «Não, tento adequar. Se eu tenho alunos... Numa língua estrangeira isto acontece muitas vezes, eu posso ter um aluno com a família toda em França ou na Suíça que fala francês melhor que eu, e ao lado tenho outro que nunca teve francês na vida e começa do zero... Como é que eu consigo lidar com estas situações? Eu tenho que avaliar muito mais a evolução do que o nível de conhecimentos, ou tenho que valorizar muito a evolução. Também tenho outros que sabem muito quando aqui chegam e não aprendem nada comigo, saem de cá a saber o mesmo que sabiam, não é? E esse aluno que até tem conhecimentos para um 18 tem um 15, idêntico a



outro 15 de outro que entrou a saber zero e que no fim do 1.º ano já fala. Quantificar as pessoas tem destas perversidades, não é? O mesmo 15 tem significados completamente diferentes. É assim que faço.»

E10 - «Cada vez mais de acordo com as suas características. (...) Porque há uma amálgama de gente nas turmas atualmente, não é? E, portanto eu tenho que estar sempre a fazer, digamos... a desenhar e a redesenhar objetivos à medida, sendo que a progressão é sempre uma coisa que eu valorizo muito, onde estavam e onde chegaram.»

E17 - «(...) Há alunos que fazem rapidamente e esses, às vezes, são aqueles até que eu mais depressa tenho que esquecer e tenho que mandar parar. E, às vezes, até são esses que me vão ajudar, porque os alunos que são mais lentos... a esses é que eu tenho que dar particular atenção, não é? Porque há alunos que já vêm com competências na área da matemática muito desenvolvidas e os exercícios práticos... e como também facilitamos um pouco, tentamos adequar mais à prática, esquecemos um pouco a parte teórica, esses alunos chegam lá com mais facilidade, esses é que têm que parar e temos que ir ajudar depois os outros que têm mais dificuldades. E é assim que se trabalha na minha sala de aula.»

O grupo de alunos foi confrontado com a questão *As tarefas de aprendizagem e o tempo exigido aos alunos para o seu cumprimento é adequado?* A esmagadora maioria (8 dos 10 participantes) consideram o tempo atribuído pelos professores à realização das tarefas que lhes são propostas é adequado. Nos excertos que se seguem esta ideia é notória.

E11 - «Isso depende das situações mas, normalmente, sim, até porque conseguimos chegar a acordo com os professores e ver... se um aluno em específico, ou mesmo a turma em geral, se não tiver oportunidade para entregar um trabalho, também nos facilitam, ou então dizem-nos «então vamos marcar outra data» e pronto, é mais fácil.»

E16 - «É, para mim é porque eu, por exemplo, sou... É raro acontecer não entregar a tempo, mas normalmente sempre dentro do limite dos prazos eu entrego. Por isso, eu falo por mim não falo pelos outros, porque nem todos somos iguais, não é verdade? Mas sim, acho que... O tempo limite acho que é suficiente e acho que está correto.»

No entanto, 2 dos alunos entrevistados, embora por motivos distintos consideram que o tempo disponibilizado pelos seus professores para a realização das tarefas não é adequado.

O entrevistado E12 considera que o tempo é demasiado e que isso é prejudicial para o seu desempenho na posterior apresentação do trabalho, embora reconheça que os professores facilitam as margens temporais porque nem todos os alunos têm as mesmas capacidades de aprendizagem:

E12 - «Na minha opinião às vezes é longo demais. (...) Porque, por exemplo, às vezes quando mandam fazer trabalhos de grupo dizem “Começam hoje e daqui a um mês ou tal têm que entregar o trabalho”... Eu consigo acabar o trabalho em 3 dias e depois tenho que ficar um mês sem estar de volta do trabalho, depois tenho que apresentar e tenho que voltar a estudar tudo de novo... Não é muito bom porque já estou concentrada em realizar outro. Acho que às vezes os professores dão-nos tanto tempo porque há pessoas que não conseguem trabalhar no mesmo nível, e como as experiências são diferentes...»

O participante E15 refere mesmo o facto de os prazos não serem adequados à execução das atividades propostas: umas vezes são demasiado extensos e outras vezes apertados para os objetivos a atingir com as tarefas propostas pelos professores.

E15 - «Eu, por vezes, não concordo. (...) Há pessoas que têm dificuldades diferentes uns dos outros: o que é uma semana para um, não é uma semana para outro. Eu já tive trabalhos em que posso dizer que tinha duas semanas para os fazer e eu numa semana acabei, e já tive outros trabalhos em que tinha uma semana para o fazer e acabei-o em três semanas. Porque lá está, depende também da matéria que nós tenhamos, da dificuldade - se é mais difícil ou não -, se nós percebemos melhor ou não... Por vezes o tempo não é adequado.»

#### **9.4.4 Atividades extracurriculares**

As atividades extracurriculares são descritas por Galli (1989) como um conjunto de experiências e estímulos que os alunos recebem de forma tipicamente não formal. Efetivamente, estas devem ser encaradas como estratégias educativas que refletem os conteúdos das disciplinas e dos respetivos módulos e, simultaneamente, devem constituir um incentivo para os alunos que nelas participam.

##### **9.4.4.1 Importância**

São vários os estudos que defendem que as atividades extracurriculares, ou educação não formal, são de importância preponderante para a motivação e para o sucesso

escolar. Autores como Gerber (1996) ou Fredricks e Eccles (2005), defendem os efeitos benéficos destas práticas a vários níveis: académico, social, familiar, etc.

As características específicas do Ensino Profissional tornam-nas ainda mais cruciais no planeamento do ano letivo deste tipo de estabelecimentos escolares. Por isso mesmo, quisemos aferir se este tipo de atividades são ou não implementadas nesta escola do Ensino Profissional e com que frequência. Para isso indagámos professores e alunos.

Os professores entrevistados são unânimes quanto à importância das atividades extracurriculares: todos consideram relevante a participação dos alunos neste tipo de práticas.

E1 - «Eu acho que é super importante porque é assim, saber partilhar, saber estar em sociedade, é meio caminho para eles saberem estar numa sala de aulas, porque vivemos em sociedade e o aluno que não sabe conviver, não sabe estar numa sala de aulas.»

E9 - «(...) Faz parte da formação profissional irem tendo contacto direto com a vida fora da escola. E ajuda-os também muito a perceber que a escola está ligada ao que se passa lá fora, porque eles têm aquela ideia fixa que escola é escola e lá fora é outra coisa, e essa interligação ajuda a desfazer essa separação que só existe na cabeça deles, não é?»

Foi também pedido aos professores participantes que exemplificassem de forma concreta atividades extracurriculares já realizadas com os alunos. Os exemplos dados parecem ter uma relação direta com o programa das respetivas disciplinas e com o âmbito dos conteúdos lecionados.

E1 - «Já fui... Nomeadamente, na área não de Economia, mas na área do Turismo, na disciplina de TCAT [Técnicas de Comunicação em Acolhimento Turístico], já fui a hotéis, já fui a agências [de viagens], já fui ao posto de turismo; na área das Técnicas de Administração também não, porque também não há assim nada de especial para fazer; na área da Economia já fui, também já fui ver algumas fábricas com eles, já fui visitar algumas zonas comerciais, já fui à Assembleia da República, ao Banco de Portugal, já fui à Bolsa de Valores pelo menos duas vezes... Sim.»

E10 - «Sei lá, houve tempo em que eu os levava ao teatro quando dava o texto dramático – atualmente não há verba para o teatro -, levá-los a Lisboa duas ou três vezes, contactar com o universo literário, por exemplo do Fernando Pessoa, esse tipo de coisas... Ou falar, isso a custo zero, falar do Eça de Queirós e levá-los ao Penedo da Saudade e dar uma aula ao pé da estátua do José Maria Eça de

Queirós, sempre que possível... Falar do Padre António Vieira e levá-los ao Museu da Ciência para eles verem o que é que é um púlpito, porque eles nunca viram o que é um púlpito e como ali havia um púlpito - era um antigo refeitório onde os padres “levavam nas orelhas” enquanto comiam, de outro colega que estava lá no púlpito, não é? -, portanto para pelo menos verem um púlpito e contactarem também com um espaço bom da cidade, recuperado, como deve ser.»

Aos alunos foi colocada a seguinte questão: *Os seus professores promovem a participação dos alunos em atividades extracurriculares? Exemplos?* A esmagadora maioria dos participantes respondeu de forma positiva, sendo que apenas um dos alunos afirmou não reconhecer a existência de atividades extracurriculares na escola, sejam elas de carácter desportivo, visitas de estudo, etc. Os entrevistados deram-nos alguns exemplos concretos.

E11 - Já fomos visitar hotéis, já fomos visitar, por exemplo, o Almedina... Mais... Já fomos a congressos, já fomos a convívios também... Já fomos à BTL [Bolsa de Turismo de Lisboa] também, o que é muito bom.

E13 - A professora de Direito Processual quer que a gente participe nas listas do Parlamento dos Jovens, temos um projeto este ano que o projeto (...) «Quem és tu Coimbra?» (...). E acho que há mais projetos... E há visitas de estudo, temos uma marcada para ir à Assembleia [da República], também tivemos cá um deputado... Tem coisas interessantes.

E15 - «Então, nós fomos ao (...) Machado de Castro, exato... Já fomos várias vezes a Lisboa: o ano passado recorde-me que fui ao Banco de Portugal (...), este ano fomos ao Parlamento, não, à Assembleia da República, porque participámos no Parlamento dos Jovens. (...) Já fomos ao Jardim Botânico aqui de Coimbra com o professor Paulo Santos que foi muito interessante, deu para nós pensarmos, porque é uma coisa boa que os nossos professores têm aqui na escola é que nos fazem refletir sobre nós, sobre quem nós somos e se vale a pena ir por esse caminho ou não. Depois temos o basquetebol que se faz aí durante, no final do ano letivo, *badminton* que acho que o ano passado também fizemos... É isso.»

Também as atividades mencionadas pelos alunos parecem estar diretamente relacionadas com o curso que frequentam: o entrevistado E11 é aluno do curso técnico de Receção, e os entrevistados E13 e E15 são alunos do curso técnico de Serviços Jurídicos.

#### 9.4.4.2 Frequência

Após analisar as respostas dos entrevistados parece-nos haver um desfasamento entre a teoria e a prática: todos os professores são unânimes em afirmar que este tipo de atividades são importantes para o percurso académico dos alunos do Ensino Profissional; no entanto, não é frequente promoverem-nas no âmbito das disciplinas que lecionam. Todos os professores afirmaram fazê-lo com pouca frequência apontando várias razões: o entrevistado E1 assegura que não promove este tipo de atividades com maior frequência porque, apesar de apresentar propostas, parece não conseguir realizar a gestão dos tempos letivos em função das mesmas; 2 participantes afirmam que não o fazem porque este tipo de atividades não se enquadra nas disciplinas que lecionam (é o caso das disciplinas de Inglês, Comunicar em Francês e Matemática); 1 professor afirma que o motivo para não aumentar a frequência destas atividades são constrangimentos de ordem logística e económica, que se prendem com o funcionamento da escola. Os testemunhos seguintes confirmam as ideias.

E1 - «É assim, eu não sou muito de promover, mas gosto de acompanhar. Mas não sou muito de promover... (...) Faço algumas proposta, mas depois acabo um bocadinho por me “perder” e acabo por não as concretizar assim tanto como eu gostava.»

E9 - «Quando posso. Não é frequente porque não se aplica muito.»

E17 - «Na matemática não é fácil, até porque Coimbra, muitas vezes tem, a faculdade de Matemática tem, e eu já tive a experiência de algumas vezes os levar lá e são coisas um bocadinho difíceis de perceber para eles, embora tenham alguns joguinhos e umas coisinhas, mas eles interessam-se pouco porque, lá está, não está na área de formação deles, aquilo está muito virado para um prosseguimento de estudos. Na área da matemática às vezes é difícil. Eu tento é integrar a área da matemática com as ciências ou com outra coisa que seja um bocadinho mais apelativa para eles, não tenho muito, não é muito fácil, mas tento.»

E10 - «Sempre que possível, mas depois há os outros constrangimentos: chocar com aulas de outros colegas, chocar com a falta de verbas...»

Não há unanimidade nos alunos entrevistados quando questionados acerca da frequência com que são realizadas as atividades extracurriculares. Quatro dos participantes consideram que a frequência com que são implementadas é a correta e

enquadrada nas tarefas letivas e nos conteúdos programáticos dos módulos dos respetivos cursos.

E2 - «Sempre tive a sensação que é uma frequência bastante correta, é correta. Acho que não é bem esse o termo... É didática, porque não estamos a interromper matéria, não estamos a perder nada e normalmente as até as visitas são quase como a conclusão dos módulos, digamos: nós juntamos dois ou três módulos e depois temos uma visita de estudo, ou uma viagem, vamos assistir a uma palestra ou qualquer atividade desse género e que até parece que encaixa, parece que é uma espécie de transição para a próxima fase de módulos. E eu acho que isso é bom.»

E11 - «Eu penso que é quando os professores acham que é necessário, e quando veem que realmente vão apostar numa coisa que tem sentido. E há..., lá está, há cursos e cursos e há métodos e métodos para outros cursos... pronto, lá está, se eles virem atividades adequadas para o nosso curso, e se eles falarem connosco e nós também virmos que é adequado e tudo, eles também conseguem – também falando com a Direção e tudo -, conseguem-nos ceder assim visitas de estudo.»

E14 - «Eu acho que são atividades que estão bem, digamos. São feitas no tempo certo e quando os professores acham que devem fazer.»

No entanto, 2 dos alunos participantes consideram que é raro realizarem-se atividades extracurriculares na escola e outros 3 consideram que estas se realizam com pouca frequência. É o caso dos entrevistados E13 e E15.

E13 - «Acho que é com menos frequência do que devia ser, porque... Devia haver mais atividades destas, porque... Não é para perdermos horas de aulas, mas é porque estamos mais em contacto com o mundo do trabalho e com as pessoas que estão ativas neste momento.»

E15 - «Nós alunos nunca achamos que é pouco! Nós queremos sempre mais! Em termos de atividades desportivas eu acho que é pouco porque eu, por mim, tenho uma opinião em relação a isso que é deve-se fazer muito desporto, deve-se praticar muito essa área. Nas escolas já não..., a educação física já não serve muito, já não é... Não serve. (...) É bom até para a escola se poder conhecer melhor e não haver, por vezes, conflitos. Concordo que devia haver mais jogos; em termos de visitas de estudo, acho que está adequado.»

Quatro destes alunos pertencem ao curso técnico de Serviços Jurídicos e ao curso técnico de Receção, podendo haver uma relação direta com a tipologia dos respetivos cursos e as atividades desenvolvidas (ou não) pelos seus professores.

Apenas um aluno afirma que as atividades extracurriculares são realizadas com muita frequência na escola observada.

#### **9.4.4.3 Avaliação**

Nem sempre as atividades extracurriculares são alvo de avaliação pelos seus proponentes. São vários os motivos mas, a maior parte das vezes, isto acontece porque não é dada a devida importância a estas práticas sendo, frequentemente, encaradas como práticas lúdicas e recreacionais em vez de atividades formativas. No entanto, sobretudo no Ensino Profissional, estas devem ser reconhecidas como uma forma de validar competências por parte do aluno, tratando-se de uma componente curricular enriquecedora que permite desenvolver o seu próprio perfil (Barreto, 2006). Por isso mesmo devem ser alvo de avaliação.

Quisemos apurar se na escola em observação as atividades extracurriculares são avaliadas em relação aos módulos que são lecionados. Dos professores entrevistados, 3 afirmam que quando promovem este tipo de atividades as incluem na sua avaliação curricular, trabalhando os conteúdos apreendidos nas respetivas disciplinas. Os seguintes excertos parecem corroborar esta ideia.

E1 - «Sempre. Na comunicação escrita, na área de TCAT, normalmente ensino a fazer relatórios e pego sempre numa visita de estudo e eles fazem um relatório (não o relatório que a escola tem, mas um relatório mesmo como deve ser, com introdução, desenvolvimento, conclusão, anexos, etc, etc), coloco-lhes questões, por diversas vezes, mesmo passando algum tempo, volto atrás - «Lembram-se?», «Então o que é que fizemos?», «O que é que se decidiu?», etc, etc -, mas na área da Economia utilizo bem mais, porque as matérias interligam-se durante os 8 módulos que eu dou nos 3 anos, e eu acabo sempre, mesmo tendo feito a visita no primeiro, no segundo ano, se tenho a turma, acabo sempre por colocar questões, e eles normalmente lembram-se, e até corre bem.»

E10 - «Sim, sim, sim. Muitas vezes até utilizo como... Bem, eles têm sempre que construir depois um texto ou qualquer outro tipo de trabalho em torno dessa visita de estudo, e atribuo uma cotação forte à participação toda, até a forma como estiveram, não é?»

Assim, apenas 1 professor afirma que não inclui a participação nestas atividades na nota atribuída aos alunos nos respetivos módulos:

E9 - «Não, porque isso é demasiado recente. (...) Esta lógica de incluirmos as atividades extracurriculares na avaliação, não é? Foi uma medida introduzida recentemente.»

Este participante afirma que não o faz por esta ser ainda uma lógica recente na escola, não descartando essa possibilidade futuramente. De facto, apurámos que as instruções dadas aos professores pela Direção Pedagógica Nacional da Escola Profissional Profitecla, são no sentido de incluir estas atividades nas grelhas de avaliação das disciplinas. No entanto, como podemos verificar, há docentes que ainda não se encontram ainda a cumprir as referidas diretrizes.

Quando questionámos os alunos em relação ao mesmo tema, a grande maioria (8 dos entrevistados) reconheceu que as atividades extracurriculares propostas são alvo de avaliação por parte dos professores. Os excertos seguintes parecem refletir esta ideia.

E2 - «Sim. Embora não se note, os professores são bastante subtis com isso, mas nota-se que... Pronto, alguns que não podem por algum motivo participar também não vão ser penalizados por causa disso, mas os alunos que vão acabar também por ser valorizados, a presença deles e o bom comportamento, e se forem precisos - no nosso caso de eventos -, para dar apoio aos eventos claro que são valorizados por isso. Isso nota-se.»

E14 - «Sim. Por exemplo, na visita às Repúblicas a stora de português ia fazer com que nós fizéssemos um texto para avaliação.(...)»

E15 - «Convém que, se nós nos portarmos mal, irá contar para a avaliação, não é? Eu acho... (...) A nossa escola vai buscar as pequeninas coisas para nós conseguirmos ter valores bons. E sim, conta. Acho que conta, sim.»

Apenas 2 alunos mencionaram a não inclusão das atividades extracurriculares na avaliação dos módulos. É o caso do entrevistado E16 que considera que não há aplicação prática das atividades nas respetivas disciplinas: os alunos apenas são avaliados em relação à sua presença e ao comportamento.

E16 - «Acho que não. Pelo menos, por exemplo as vezes que nós temos... Quer dizer, é avaliado em termos de estarmos presentes, em termos de comportamento e de assiduidade e tudo mais, mas acho que em termos de ir ver alguma coisa e depois, por exemplo, dizer assim «vamos fazer relatório» não, acho que isso não, não acontece.(...)»



Os referidos alunos são de cursos diferentes – curso técnico de Turismo e curso técnico de Serviços Jurídicos – e, por isso mesmo, parece não haver relação entre a avaliação ou não avaliação deste tipo de atividades e o curso que frequentam.

#### 9.4.5 Atividades práticas em contexto profissional

O contexto da formação no Ensino Profissional interage com várias dinâmicas e vários espaços formativos nomeadamente a sala de aula, as entidades com as quais a escola agiliza a formação em contexto de trabalho, e as empresas e organizações que possibilitam aos alunos a realização de atividades essenciais ao exercício profissional permitindo-lhes, assim, a aquisição de competências técnicas e o desenvolvimento da sua autonomia. De acordo com Ramos (2002, p.406) «a ênfase na dimensão experimental da qualificação permite tomar a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular». De facto, a construção de saberes baseados na prática simulada não dispensa a aquisição de conceitos teóricos num ambiente mais tradicional de sala de aula: «(...) a apreensão e a construção dos conceitos científicos que fundamentam essas práticas são condição *sine qua non* para a realização eficiente de tarefas específicas, para as decisões necessárias ante os eventos, para proposições e transformações criativas e criadoras, e tantas outras possibilidades características do agir competente» (Ramos, 2002, p. 414).

Esta interdependência entre conhecimentos e competências está efetivamente na génese do Ensino Profissional. Desta forma, considerámos importante indagar os alunos acerca da sua participação em atividades práticas em contexto profissional. Foi-lhes colocada a seguinte questão: *Já realizou atividades práticas em contexto profissional promovidas pela escola? Em que tipo de atividades participou?* As respostas dos alunos entrevistados revelam que a maioria nunca participou neste tipo de atividades: 6 dos participantes respondeu negativamente à questão colocada.

E15 - «Infelizmente ainda não, mas está a chegar a junho, e penso pôr em prática tudo o que eu aprendi no estágio. Como estou no 2.º ano vou só este ano... Mas eu, para mim no 1.º ano também havia estágio porque é muito bom nós aprendermos e pôr em prática. O que é mau no 1.º ano - não é que seja mau de todo porque é bom nós aprendermos muita coisa -, mas é muita carga horária, é muita matéria. Depois nós também nos acabamos um pouco por esquecer, é normal, nós jovens acabamos também sempre por nos esquecer das coisas. Mas para mim, no

1.º ano também havia, em termos de estágio, também estava no currículo. Infelizmente não está, só será no 2.º...»

Se excetuarmos a formação em contexto de trabalho, constatamos que apenas 3 alunos afirmam ter participado em atividades práticas em contexto profissional proporcionadas pela escola. Os excertos que se seguem refletem as experiências destes alunos.

E2 - «O apoio aos eventos através do Núcleo de Eventos, sim. (...) Palestras, a dar apoio às salas, fazer *sitting*, receção (não muito, mas fiz no TAGV, no ciclo de cinema no ano passado), mais... Ah, não estive diretamente no FestyJovem mas ajudei colegas que estavam lá, também... E já participei em mais do que isto, tenho a certeza... Ah, a feira de *Stock Off* solidário também, que foi das coisas que mais gostei até agora... E é tudo neste género, dar apoio aos eventos, é tudo, tudo o que se possa fazer e eu faço isso com muito gosto.»

E4 - «Várias vezes tipos de decoração no NB [NB Clube Coimbra] e outras no Fado ao Centro, noutras ocasiões também... Teatros... (...) mas também já fizemos outro tipo de trabalhos, como animação.»

E16 - «A única em que eu participei foi quando tivemos aqui aquele senhor que veio de... Era o projeto Coimbra, que até aconteceu no Dolce Vita... Acho que foi o único. Em termos da minha turma também tivemos o ano passado a receção dos protocolos [Sessão Solene de Assinatura dos Protocolos de Estágio], em que alguns da turma estiveram presentes... De resto, acho que não foi mais nada... Porque também, na verdade, a turma também não diz que se propõe a... Pronto, no fundo acho que é mesmo por causa disso.»

Os primeiros 2 testemunhos pertencem a alunos do curso técnico de Organização de Eventos, os únicos entrevistados que frequentam este curso, parecendo haver portanto, uma relação direta entre a participação em atividades com estas características e o curso frequentado pelos alunos.

## 9.5 Ambiente de aprendizagem

São vários os autores que defendem que as condições físicas dos espaços influenciam a aprendizagem. Barker (1968) afirma que os contextos físicos induzem padrões de comportamento, independentemente dos sujeitos participantes. Elementos como a

temperatura do espaço, a iluminação, o ruído ou a estrutura da sala de aula, podem ser favoráveis ou dificultar o ambiente educacional e, conseqüentemente, a aquisição de conteúdos e competências. A atmosfera educativa é, pois, bastante importante para o sucesso da aprendizagem.

Por isso mesmo quisemos perceber se os intervenientes no processo educativo desta escola consideram que o seu espaço físico e recursos técnicos são suficientes e se encontram adequados às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional. Questionámos os elementos da comissão executiva, os professores e os alunos.

### **9.5.1 Espaço físico**

O termo espaço físico refere-se, neste contexto, à estrutura das instalações da escola e aos elementos que o compõem. Embora muitas vezes não seja valorizado ele é, sem dúvida, um componente curricular importante quer no plano social, quer no plano da aprendizagem. O espaço da escola, na generalidade, e da sala de aula, especificamente, é um recurso polivalente que pode e deve ser utilizado de várias formas, possibilitando vantagens para a eficácia da formação.

As especificidades do Ensino Profissional aumentam exponencialmente esta importância para o processo educativo. No entanto, nem sempre se verifica a adequação dos espaços às necessidades e características deste tipo de ensino.

Quisemos verificar se os utilizadores da escola observada consideram que esta oferece as condições físicas necessárias à implementação positiva das metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional.

Assim, quando confrontados com a questão *O espaço físico da escola é adequado à dinamização destes métodos de ensino?*, os elementos da comissão executiva são unânimes ao afirmar que o espaço não é apropriado para este contexto educacional. São vários motivos apontados para esta inadequação: dimensões reduzidas, falta de um espaço exterior para os alunos, inexistência de salas para a realização de prática simulada, etc.

E5 - «Não propriamente (...)... Quer dizer, não é adequado de todo, eles precisavam de um espaço exterior, mas acabamos por ter assim algum espaço onde eles podem..., o facto de termos um segundo piso acaba por, se calhar, ter melhorado um bocadinho em relação ao que tínhamos anteriormente que era só um espaço cá em cima... Já temos alguma coisa, claro que não é o ideal, longe disso... Mas dá, e os professores são muito criativos, arranjam espaços e vão com eles para fora da Escola. É o que temos... (...) acho que precisávamos de ter salas especiais para... Temos, por exemplo, o núcleo de eventos que já tem uma sala, que lutou muito para ter alguma coisa, que não será aquilo que querem, não é?, precisaríamos de mais, outro tipo de materiais, outro tipo – se calhar – de estrutura na sala e de apoio; o mesmo se, se calhar, para Turismo, ter algumas coisas mais adequadas ao que é o real para eles praticarem, não é? Eu lembro-me de uma vez falar com uma colega, nunca me tinha passado pela cabeça, que na escola dela tinha uma espécie de uma agência de viagens e uma receção de hotel, não é?, que era para os miúdos praticarem lá, porque o mês que eles têm só no segundo ano e os dois meses depois de prática, não é suficiente para eles, não é? Naquela altura, está bem que já estão perante o que é, efetivamente, a realidade, mas se calhar se tivessem feito uma prática simulada na escola, tinha sido melhor, pelo menos aqueles mais tímidos, se calhar já iam com um conhecimento diferente, mas isso seria o ideal que não temos cá, de todo... Devíamos ter para cada área de ensino, se calhar uma sala ajustada a cada uma dessas áreas, não é? Os professores da componente técnica se calhar iam adorar, não é? Acho que faz falta... Isso era o ideal, não temos, de todo... Não temos mesmo.»

E6 - «Não, não acho que seja... Acho que, tal como um curso de informática ou um curso de fotografia precisa de um laboratório, todos os cursos, sejam eles de que área sejam, precisam, de facto, de um espaço físico que lhes permita treinar, fazer o seu treino prático. Esta questão que eu acabei de levantar podia ser de alguma forma colmatada se existisse, de facto, um espaço em que fosse proporcionada a possibilidade de se simularem trabalhos em agências de viagens, em hotéis, em receção... Portanto, um espaço que fosse tal e qual como o local de trabalho, não estou a dizer trazer camas para cá, mas um espaço de receção onde fosse permitido aos alunos e aos professores a utilização desse espaço para treinarem e os meios informáticos adequados também, nomeadamente os programas de reservas e de receção.»

E7 - «(...) Acho que os próprios professores, os formadores, é que se têm que se ir adaptando às novas tecnologias e tentar que o espaço não condicione tanto a forma de ensinar. Lá está... levá-los para fora: os alunos não têm que ficar fechados em quatro paredes. O espaço físico não tem que... Seria ótimo se nós tivéssemos uma sala montada para os alunos de Turismo – simulando uma agência de viagens, ou um hotel, uma receção de um hotel, ou outros, outros casos – mas não temos... Mas também não podemos deixar que isso condicione a forma de transmitir os conteúdos. (...) Não é. Pois... não é. Não é, talvez pela questão do espaço físico em si... é demasiado pequeno para os alunos que temos.»

Ao questionarmos os professores em relação ao mesmo assunto verificamos a inexistência de concordância: embora nenhum dos 4 professores participantes considere que a escola oferece as condições plenas para implementação das metodologias de ensino/aprendizagem deste tipo de ensino, apenas 2 afirmam que o espaço físico não é adequado; os outros 2 professores reconhecem algumas limitações, mas consideram que cumpre os requisitos mínimos de qualidade.

As razões apontadas pelos professores que responderam negativamente à questão são as dimensões do espaço físico, na sua generalidade, a falta de luminosidade e a proximidade física excessiva forçada pela estrutura das instalações.

E1 - «Em termos de dimensões de sala, acho que, a dimensão das salas, tirando uma sala, está adequado; em termos da globalidade do espaço físico, não, porque acho que é demasiado.. Eu, pessoalmente, fico com a sensação que estou um bocadinho (não sei se posso dizer) num buraco, em que só se vê... Tipo uma mina... Agora fazendo a comparação, os mineiros estão ali o dia todo a trabalhar e praticamente não veem o sol; nós aqui, efetivamente, temos algumas salas viradas para a rua, outras não estão, e eu sinto-me um bocadinho com espaço reduzido, mas... Parece que é assim... É assim que tem que ser.»

E9 - «O espaço físico é péssimo, como todos nós sabemos, convida à promiscuidade. Vivemos todos demasiado próximos uns dos outros e, portanto, não propicia a hierarquia que deve existir dentro de uma escola, não é?: o aluno não deve estar constantemente a cruzar-se com a Direção, nem... Pronto, as coisas não estão devidamente separadas, há uma proximidade excessiva, mesmo o próprio espaço dentro das salas é reduzido. (...)»

Um dos professores participantes chega mesmo a dar um exemplo prático da influência negativa que o espaço da escola tem vindo a exercer ao longo do presente ano letivo sobre uma turma em particular:

E9 – «(...) Por exemplo, há uma turma este ano, o 2.º ano de Serviços Jurídicos, que teve o ano passado aulas aqui e este ano só tem aulas lá em baixo... O espaço físico lá de baixo tem contribuído, em meu entender, para o agravamento, quer dizer, a desmotivação deles, a falta de interesse, até o tumulto dentro da sala de aula e a indisciplina tem muito a ver com o espaço físico. Completamente.»

Como já referimos, os restantes professores entrevistados consideram que as instalações físicas são adequadas à escola e ao ambiente educativo próprio do Ensino Profissional, embora apresentem alguns problemas estruturais:

E10 - «Eu acho que a escola tem muitas limitações que são reconhecidas por todos, não é? (...) Em termos de espaço físico... Eu não diria assim sim/não. Para algumas não é, para outras é perfeitamente adequado. Em termos de salas de aula, as de cá de cima, são perfeitamente adequadas. Não vamos exigir mil, quadros interativos e sei lá mais o quê, não é?»

E17 - «Bem, se eu pensar na minha disciplina, portanto como eu não consigo ter muita parte prática, basta-me o que tinha aqui. Agora, se eu pensar noutras disciplinas de colegas, se calhar necessitaríamos de uns ateliers, de uns espaços com outro tipo de atividades, mais práticas, que eles de vez em quando pudessem lá ir treinar, uns laboratórios, umas coisas... Aqui pronto, acredito que colegas se deparem com mais dificuldades do que eu, não é? Pronto, mas é assim o que temos.»

A maioria dos alunos entrevistados considera que o espaço físico da escola é adequado aos métodos de ensino/aprendizagem utilizados pelo Ensino Profissional. De facto, analisando quantitativamente as respostas dos inquiridos, 7 elementos afirmam que, apesar de existirem falhas, a escola tem as condições mínimas para assegurar o processo educativo de cada ano letivo. A falta de um pavilhão próprio para a prática da disciplina de Educação Física, a inexistência de uma cantina para os alunos poderem fazer refeições, as dimensões reduzidas das instalações e a falta de luminosidade, são os aspetos negativos apontados pelos alunos. Os testemunhos seguintes confirmam as ideias apresentadas.

E2 - «Sim. (...) Claro que temos algumas coisas em falta ou que podiam ser diferentes. Provavelmente se tivéssemos um pavilhão onde se pudesse praticar atividades físicas nosso, era muito melhor e também se proporcionavam muito mais oportunidades para fazer essas atividades. Mas aquilo que temos acho que, pronto, já é muito bom para o Ensino Profissional e, também, sempre dá para proporcionar essas atividades, e o próprio ensino é fácil de dar, é fácil ou mais facilitado nestas instalações do que seria talvez numa correnteza de salas onde quase ninguém se vê e corredores enormes, não há proximidade, não há nada disso... Acho que aqui está mais adequado.»

E4 - «Sim, o espaço é, só que se calhar não tem as condições que a gente preferia... (...) Para mim um espaço adequado é um espaço que tem espaço, que dá para a gente se movimentar, e isso... Acho que falta um bocado só a parte das refeições.»

E11 - «Sim, pensando só que acho que há uma falha, porque devia ter condições para nós podermos praticar mais. Mas, de resto... Também não há muito a dizer.»

E13 - «O espaço físico, pronto, é o que é... Mas também não é mau, porque temos um teto sobre a cabeça, não apanhamos chuva, já é bom... Mas acho que devia ser um espaço maior e com melhores condições, porque estas condições não são assim as melhores, pronto... Mas também, provavelmente, pode não haver dinheiro ou assim... (...) Não é só ser pequeno... (...) É muito... Não há ar, só há estas janelas nas salas e nem sequer há sol, para apanharmos sol temos que passar pelo fumo (eu, por acaso fumo não me importo, mas há pessoas que não fumam e pronto...) e é um bocado mau...»

E14 - «Sim... Eu quando entrei nesta escola fiquei um bocado espantada mas depois, como nós somos poucos e praticamente conhecemo-nos a todos, acho que é... (...) Espantada porque eu não tinha... Como é que eu hei-de dizer? Isto é uma garagem. (...) Mas eu depois habituei-me e gosto do espaço, acho que as pessoas ficam melhor do que numa escola muito grande.»

Ao contrário, os restantes alunos - 3 elementos -, afirmam que a escola não tem as condições físicas adequadas às metodologias educativas próprias do Ensino Profissional. As razões apontadas são o ruído exterior provocado pela sua localização, as dimensões do espaço físico, a disposição das salas de aula e o mau estado das instalações, nomeadamente a falta de isolamento e de aquecimento no inverno.

E3 - «Acho que... (...) Não é adequado, não é? Está ao pé da estrada, depois está num sítio em que há muito movimento e as pessoas andam a passar não é?... E não dá para prestar atenção minimamente no decorrer das aulas.»

E12 - «(...) Eu considero a escola muito pequena, nesse aspeto, porque às vezes nós temos que desanuviar a mente e só estamos aqui, não dá para sair nem nada, porque o tempo de intervalo – não é que seja pequeno, até é bom – mas não dá para ir até à rua e voltar porque... A escola é muito pequena e temos que ficar quase sempre no mesmo sítio. (...) Eu acho as salas um bocado mal estruturadas... Por exemplo, nesta sala nós só temos duas filas, muitas pessoas que estão lá atrás não veem bem e não há possibilidade de porem as mesas para o meio porque não dá para os professores passarem, e então... Depois também têm as paredes, que são um bocado - como é vocês dizem? -, elas abanam muito, elas são... Não são ocas, são...»

E15 - «Eu não gosto, infelizmente, e custa-me dizer isto -, eu não gosto da nossa escola. Gosto muito dos nossos professores, são muito nossos amigos, são a nossa família sem qualquer dúvida, mas em termos do espaço, não, não concordo. É diferente porque é uma garagem, nós

achamos piada mas a escola está um pouco em mau estado, já todos nós vimos isso: chove em vários sítios da escola; não há aquecimento, no inverno faz muito frio e é desagradável nós entrarmos com mantas, porque os professores não gostam e nós também não gostamos, mas o frio é demais porque não há aquecedores para todos, nós percebemos que a crise também está instalada em todo o lado... (...).»

### 9.5.2 Recursos técnicos

Um dos fatores decisivos para garantir a qualidade e a eficácia dos processos formativos é a existência e disponibilidade de recursos técnicos e pedagógicos que permitam facilitar as aprendizagens e apoiar as diferentes necessidades da formação. Este tipo de recursos congrega um conjunto de metodologias, práticas e instrumentos que poderão ser utilizados e adaptados a múltiplos cenários de ensino e de aprendizagem: de acordo com Miranda (2007, p.45) «com estes novos sistemas de tratamento e representação da informação e de comunicação, os professores podem desenvolver com os alunos atividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos disciplinares significativos».

Para percebermos a existência ou não deste tipo de ferramentas neste estabelecimento de ensino colocámos a questão *A escola tem os recursos técnicos adequados à dinamização destes métodos de ensino?* à comunidade educativa do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla.

Tal como em relação ao espaço físico, os elementos da comissão executiva consideram que os recursos técnicos disponíveis na escola não são os adequados ou são escassos para os objetivos do Ensino Profissional. Dois dos participantes afirmam mesmo que estes não existem de forma apropriada:

E5 - «Não, se calhar também nos faltam recursos técnicos que são necessários, até porque os programas às vezes vão mudando e precisam de recursos e quando são feitos os pedidos, ou já vão fora porque nos mandam..., portanto o *timing* não é o certo, não é?, porque pedem-se os materiais e eu sei que eles às vezes não chegam a tempo, e os módulos já foram dados - porque isto é uma estrutura modular - portanto, não teremos não, acho que não, até porque está sempre a mudar, nas minhas disciplinas eu não sinto muito essa falta mas, por exemplo, sinto os problemas que temos na parte informática, por exemplo, não é?, em que precisamos de ter os computadores atempadamente, ter aqui um técnico dedicado à Escola, se calhar era o ideal...



Não temos, falha e na componente técnica se calhar falha muito mais, não é?, porque os materiais e uma série de outras coisas se calhar os professores precisariam de ter e não têm... Oiço os colegas falarem, portanto falta sempre material. Isso falta em todo o sítio... Acho que sim, que falta.»

E7 - «Se tivéssemos a componente informática mais desenvolvida, mais implementada, se calhar poder-se-iam fazer outras coisas diferentes mas, também, (...) acho não se deve basear apenas a transmissão de conteúdos agora nas novas tecnologias... Poderemos ser criativos de outra forma, com trabalhos manuais, com, sei lá... Deixaram-se de fazer quase trabalhos práticos, trabalhos manuais, exatamente porque estamos sempre agora apoiados na componente do parque informático, e não deveria ser assim. Podem-se fazer coisas muito mais criativas, utilizando a imaginação em vez de estarmos sempre a apoiar-nos na internet, nos computadores, nos quadros interativos que não temos – mas enfim, se tivéssemos era a mesma coisa -, não devemos basear-nos só ou tanto na tecnologia... Não é fácil porque dá trabalho, porque exige pensar, pesquisar, mas se calhar tinha mais sucesso sermos mais como noutros países europeus, em que se utiliza mais a criatividade. (...) Não temos. (...) Não temos por questões financeiras, por tantas limitações, de tempo, limitações de demasiadas turmas, demasiada carga horária... Não temos. Pois, não temos... Num mundo ideal teríamos menos tempo letivo para termos mais tempo para preparar aulas, para fazer uma pesquisa maior em termos de métodos de ensino noutros países, sei lá, na parte profissional, trocar experiências... Pois não temos não... Não, não temos.»

São várias as falhas apontadas por estes 2 professores, mas com uma variante comum: a componente informática, nomeadamente os equipamentos e os programas adequados. No entanto, foi também referida a falta de materiais técnicos para leção dos módulos. As limitações apontadas são justificadas com a falta de recursos financeiros, com os *timings* a cumprir ao longo do ano letivo, com o número excessivo de turmas e da carga horária dos professores.

O terceiro elemento da comissão executiva afirma que os recursos técnicos existem, no entanto não são satisfatórios. Este excerto reflete esta ideia.

E6 - «A Escola tem recursos, recursos... tem recursos mas são recursos insuficientes... Portanto, em termos de *software*, o *software* que é disponibilizado é disponibilizado apenas para um módulo, portanto não é um *software* que esteja disponível o ano inteiro para que o professor possa dar continuidade ao seu trabalho: é dado para um módulo específico e, a partir daí, já não se tem disponibilidade de *software*, quando, muitas vezes, os módulos têm ligação entre eles e, portanto, a preparação dos alunos seria muito mais consistente se, de facto, tivéssemos o *software* disponível o ano inteiro. Para além disso, também... Lá está, falando em

meios informáticos, falando em meios físicos, não tendo as instalações necessárias para o exercício destas aulas práticas, mais práticas, não tem os recursos necessários... Tem mesas e cadeiras, mas não tem propriamente um balcão de atendimento, computadores específicos para que os alunos possam utilizar nessas aulas práticas, portanto...»

Mais uma vez foi referida a parte informática, com incidência nas questões de *software* e, também, as instalações físicas da escola, nomeadamente em relação às aulas práticas e às atividades em contexto profissional.

Os professores participantes são unânimes: os recursos técnicos existem, mas são limitados. Apontam, no entanto, uma razão não mencionada pelos membros da comissão executiva: as avarias dos equipamentos que parecem acontecer com bastante frequência. Os testemunhos seguintes corroboram esta afirmação.

E1 - «(...) Preciso de quadro, precisava de computadores mais vezes, preciso de videoprojetor... Os equipamentos existem, mas não funcionam de forma a que nós consigamos utilizar devidamente portanto, eu acabo por ficar um bocadinho sem meios... São os meios que preciso, eu acho que eles existem mas não estão em condições de ser utilizados devidamente, e depois acabo por esquecê-los... (...) Porque já sei que não vão funcionar.»

E9 - «Razoáveis. É pena estarem sempre avariados, porque de resto até temos, não é? (...) Pronto, mas também esta coisa da parte das TICs, são equipamentos que são sensíveis e os alunos tratam-nos assim... “com a suavidade de um elefante adulto”, não é? Portanto... Também não podemos estar só a responsabilizar a empresa, também temos que responsabilizar os utilizadores do equipamento, não é?»

E10 - «Acho que também há muitas limitações ou porque não temos projetor ou porque há internet... (...)»

E17 - «Sim, sim. No meu caso tenho, na minha disciplina, não é? É suficiente. De vez em quando avariavam mas pronto, isso são contingências. (...)»

Foram também mencionadas questões relacionadas com o espaço físico, nomeadamente com o auditório da escola, um espaço utilizado para realizar várias atividades com todos alunos em simultâneo:

E10 - «(...) Para outro tipo de atividades, sim: o auditório serve, apesar de ter aquela limitação de ser uma sala muito escura e nem sempre muito arejada, estar muito quente ou estar muito

fria, mas enfim... (...)»

O professor titular da disciplina de matemática considera que para a lecionação da sua disciplina os recursos existentes são suficientes, fazendo referência à possibilidade de utilização por parte da comunidade educativa da *Escola Virtual*<sup>13</sup>:

E17 - «(...) No meu caso, para o que preciso tenho, até porque temos a Escola Virtual que eu utilizo bastante por ser diferente, não é?, e ser mais interativo na matemática, utilizo e pronto, acho que... Na minha disciplina chega-me, não é? (...)»

No que diz respeito aos alunos, apenas 1 participante se mostra satisfeito em relação aos recursos técnicos existentes na escola. Sete dos alunos entrevistados não negam a sua existência, mas alegam limitações neste tipo de recursos. Os excertos que se seguem confirmam a ideia expressa.

E2 - «Sim. Não posso dizer que não porque os computadores estão cá, podem ter problemas, mas eles estão cá. Acho que o maior problema é mesmo a internet, não são os computadores em si, porque os computadores funcionam, não é essa a questão. De resto, acho que temos videoprojetores, temos quadros modernos, não são topo de gama, mas também não se quer isso... Acho que temos os recursos técnicos necessários, acho que nunca ficou nada por fazer por falta de recursos técnicos, só mesmo a internet.»

E11 - «De alguma maneira sim, apesar de haver problemas associados no meio, mas isso resolve-se... (...) Penso que por vezes a internet, por exemplo, por vezes não funciona bem; os computadores, por causa dos alunos, às vezes estão inadequados para serem utilizados... Pronto, mas lá está, isso não é um problema da escola, isso é um problema mesmo das pessoas que frequentam a escola e que não têm cuidado com o que é da escola. Mas, de resto, penso que com um bocadinho de esforço e tudo corre bem.»

E13 - «(...) eu vou ser sincero, eu acho que eles não oferecem muito material. Eu acho que, também não pedem livros e oferecem as folhas todas e os módulos, mas não oferecem, tipo – eu também não estou a pedir para oferecerem o Código de Processo Penal ou uma Constituição

---

<sup>13</sup> A *Escola Virtual* trata-se de uma ferramenta de estudo disponibilizada *online* pela Porto Editora que permite a professores e alunos aceder a materiais didáticos mais atrativos e eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

[da República Portuguesa] - mas podiam, pelo menos, tirar umas fotocópias e emprestar umas folhas, ou assim uma coisa, só mesmo para desenrascar... Porque eu, por exemplo, não tenho possibilidades para comprar esses livros - está bem que são 20 euros, mas eu também não posso estar a gastar assim 20 euros -, e pronto... (...) Os computadores acho que estão um bocado infetados com vírus e essas coisas, mas até são rápidos... A net, às vezes é que falha um bocado, mas isso é a internet, não são os computadores... A internet é que falha.»

Dois dos alunos que participaram no estudo consideram mesmo que a escola não dispõe dos recursos técnicos adequados às metodologias do Ensino Profissional.

E15 - «(...) Não. Nós, lá está... Infelizmente a nossa escola nisso é um pouco pobre. A nossa internet funciona muito mal, muito mal, nós queremos fazer trabalhos, os professores tentam-nos compreender mas ao mesmo tempo não nos compreendem, porque quando nós vamos lá para baixo não há internet, o professor fica zangado connosco e nós tentamos explicar. (...) Os computadores que estão na sala de aula não funcionam a maior parte do tempo, os retroprojetores [videoprojetores] a maior parte do tempo não dão e, depois, os que há são requisitados antes e depois não há para a nossa altura... (...)»

O testemunho deste mesmo aluno revela-nos um exemplo prático de como a inexistência destes recursos na escola tem afetado as atividades letivas numa disciplina em concreto:

E15 - «(...) Por exemplo, eu tenho uma disciplina que requer bastante internet, bastante computador e também o videoprojetor e, ultimamente, nós não conseguimos dar matéria porque a professora não tem equipamento suficiente para conseguir dar a matéria como deve ser. Em termos de equipamento a nossa escola... É muito pouco, muito pouco. E muito mau.»

Excetuando o único aluno que se encontra satisfeito com os recursos existentes na escola, as falhas da internet são o único denominador comum nas respostas dos inquiridos.

## 10. Conclusões

A presente investigação teve como principal objetivo contribuir para a reflexão sobre o Ensino Profissional e as metodologias de ensino e de aprendizagem utilizadas pelos intervenientes neste processo educativo.

Tomámos como ponto de partida os testemunhos recolhidos através das entrevistas realizadas aos elementos da comissão executiva, aos professores e aos alunos do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla, o nosso campo de estudo. Após analisarmos o seu conteúdo julgamos possível tecer algumas conclusões com base nestes resultados.

Dando resposta às questões colocados no início desta investigação, percebemos que o conceito de Ensino Profissional para esta comunidade educativa é bastante abrangente e, embora os participantes destaquem as características profissionalizantes deste tipo de ensino, são também referidas a componente técnica, académica e cívica. Efetivamente, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e a empregabilidade são os seus principais objetivos. No entanto, o Decreto-Lei 26/89, que “cria” as Escolas Profissionais, menciona também a preparação dos jovens para a vida ativa através da qualificação profissional, da atribuição da escolaridade obrigatória (na altura o 9.º ano de escolaridade) e «o desenvolvimento integral do jovem» (Decreto-Lei 26/89, p.246). Assim, direção, professores e alunos parecem-nos ter um conceito adequado daquela que deve ser a realidade concetual do Ensino Profissional e a perceção correta dos seus objetivos: os testemunhos recolhidos revelam uma prevalência na formação profissionalizante do Ensino Profissional por parte de todos os intervenientes e os alunos também o reconhecem como uma forma mais rápida de conseguir emprego.

Também a filosofia deste tipo de ensino e os papéis de cada interveniente neste processo educativo parecem estar bem assimilados quer pelos elementos da comissão executiva, quer pelos professores entrevistados no âmbito deste estudo. Relativamente à filosofia deste tipo de ensino, os participantes falam-nos de uma educação escolar que se pretende que esteja sempre ajustada às necessidades e exigências do mercado de trabalho e, simultaneamente, que se adapte aos diferentes ritmos de trabalho de cada aluno. De facto, as constantes alterações tecnológicas introduzidas tornam necessárias mudanças sistemáticas nas qualificações profissionais dos indivíduos, uma vez que as competências que estes adquirem rapidamente se encontram desatualizadas (Madeira, 2006). Nesta perspetiva, «a formação profissional de jovens, diretamente ligada ao mundo do trabalho, tem de

adaptar-se à evolução deste, nomeadamente no que respeita aos objetivos e conteúdos» (Madeira, 2006, p. 124).

Por outro lado, de acordo com Leitão (2010) o ensino baseado nas competências coloca a tónica na individualidade do sujeito aprendente, uma vez que estas são construções pessoais, com características singulares.

Parece-nos, portanto, existir também por parte dos entrevistados, uma perceção adequada da filosofia do Ensino Profissional: são vários os autores que referem a importância da adaptação dos conteúdos programáticos das disciplinas e respetivos módulos lecionados e, simultaneamente, a necessidade de respeitar a individualidade dos ritmos de aprendizagem.

Foi ainda referido pelos participantes um terceiro conceito associado à filosofia do Ensino Profissional: a formação prática ou aquilo a que vulgarmente chamamos o “saber fazer”. Foi mencionada essencialmente pelo grupo de professores. De facto, a aquisição de saberes práticos faz também parte integrante da filosofia do Ensino Profissional: este diz respeito a todos os processos educativos onde estão presentes, para além de aquisição dos conhecimentos teóricos na sua generalidade, a de competências designadamente práticas do saber fazer relacionados com o campo profissional pelo qual os alunos optam (UNESCO, 1991). Consideramos que este é também um conceito válido naquilo a que chamamos filosofia do Ensino Profissional.

Em relação à forma como os diferentes intervenientes neste processo educativo interpretam a sua missão, percebemos através da análise dos conteúdos recolhidos nas entrevistas que a comissão executiva e os professores interpretam o seu papel de acordo com o cargo que ocupam na escola. Assim, os elementos da comissão executiva entendem que a sua missão está mais direccionada para a gestão do corpo docente da escola, das metodologias de ensino que estes utilizam, e do percurso académico e profissional dos alunos: a partilha de experiências e conhecimentos com os outros professores permite aperfeiçoar e atualizar as práticas pedagógicas, de forma a obter o sucesso do maior número possível de alunos. De acordo com Abrantes, P., Campos, R. & Ribeiro, A. (2009, p. 9) «a instituição escolar deve (...)

pensar-se a si própria, refletindo sobre as suas dinâmicas, sobre a sua cultura organizacional, estrutural e escolar, bem como sobre as práticas pedagógicas dos/as profissionais que integram este espaço». Através da análise dos testemunhos recolhidos, este tipo de reflexão parece-nos ser uma preocupação da direção pedagógica da escola.

Os professores entrevistados acreditam que a sua missão está mais dirigida para a transmissão de conhecimentos técnicos aos alunos que lhes permitam, no futuro, desempenhar de forma competente a profissão que escolheram. No entanto, também foi mencionada a importância de lhes transmitir competências pessoais e de socialização. A relação de proximidade que se estabelece com o aluno parece também fazer parte da missão de um professor do Ensino Profissional: o acompanhamento e a relação de afetividade é entendida como uma “arma” contra o abandono e contra o insucesso escolar. De facto, podemos afirmar que os alunos entrevistados ao longo desta investigação parecem valorizar bastante a dimensão relacional, destacando a relação próxima que mantêm com os professores. Parece-nos pois importante «(...) dinamizar a situação de aprendizagem do aluno e as relações que ele estabelece com o professor. (...) Nesse contexto, o professor exerce a função de facilitador para o aprendizado das dimensões cognitivas, éticas, estéticas, afetivas e sociais» (Santos, 2011, p. 1).

Procurámos também investigar que metodologias de ensino/aprendizagem são utilizadas nesta escola profissional. Para isso questionámos os vários intervenientes do processo formativo. Verificámos que são utilizados métodos teóricos (nomeadamente o método expositivo e o método demonstrativo) e práticos, com predominância destes últimos. No entanto, não nos parece existir coerência entre as perceções e as práticas em contexto escolar, uma vez que direção e professores reconhecem limitações nas metodologias de ensino e de aprendizagem utilizadas na escola: as aulas têm uma componente maioritariamente teórica, rompendo com o conceito, filosofia e objetivos do Ensino Profissional. Reconhece-se a necessidade de estabelecer protocolos de cooperação com entidades ligadas aos vários setores de atividade dos cursos lecionados (turismo, receção, organização de eventos e serviços jurídicos) para que se possam lecionar aulas com uma componente mais prática e

mais adequada à realidade profissional, e de motivar os docentes no sentido de planearem materiais pedagógicos mais adequados a este contexto.

Saber fazer, saber estar e saber ser são as competências que o corpo docente da escola considera que os alunos devem adquirir, embora privilegiem nas suas respostas as aptidões práticas. Também os alunos centraram as suas respostas na componente prática da sua formação: ao terminarem o seu percurso formativo de três anos, os aprendentes esperam estar preparados para desempenhar as suas tarefas profissionais de forma competente. Uma vez que a formação profissional dos jovens está intrinsecamente relacionada com o mundo do trabalho, parece-nos uma aspiração ajustada ao contexto educativo em que estes alunos se encontram inseridos.

Ainda em relação às pedagogias implementadas indagámos professores e alunos em relação à avaliação do processo de aprendizagem: «(...) a avaliação dos alunos é uma parte esperada e essencial do processo de educação» (Gatti, 2003, p. 102). Concluímos que os professores utilizam um leque alargado de ferramentas de avaliação e que os alunos reconhecem estas práticas pedagógicas. Os saberes e os fatores comportamentais estão sempre incluídos na atribuição de uma nota de forma qualitativa e/ou quantitativa, tornando-se quase indissociáveis. Em relação aos fatores comportamentais são mais valorizados a assiduidade e o comportamento dos alunos. Os docentes acreditam que ao avaliá-los estimulam um comportamento mais favorável no desempenho futuro de uma profissão: o saber ser e o saber estar. Simultaneamente são avaliados os saberes. De acordo com os testemunhos dos professores, esta avaliação está associada de forma direta ao teste de avaliação de conhecimentos e aos trabalhos individuais e/ou de grupo. Os alunos reconhecem também a importância destas ferramentas de avaliação para os seus professores. No entanto, quando questionados acerca das suas preferências, 90% dos alunos afirma que os trabalhos práticos é a tarefa de avaliação com que mais se identificam, embora alguns a prefiram realizar individualmente.

Para os docentes da escola é também bastante valorizada a participação oral dos alunos. No entanto, apenas 1 dos alunos entrevistados reconhece que os seus professores têm em conta este fator na avaliação que fazem dos módulos lecionados.



É notório que existe uma discrepância entre as percepções de professores e alunos acerca deste item: talvez os fatores de avaliação não sejam transmitidos de forma clara aos alunos, provocando alguma ambiguidade no seu entendimento no que diz respeito aos fatores de avaliação.

Gatti (2003) defende que apesar de normalmente os testes serem os instrumentos com maior peso na avaliação (e para alguns professores até exclusivos), estes não devem ser os únicos utilizados. No caso concreto do Ensino Profissional, o Decreto Lei 26/89 (1989, p. 247), responsável pela criação deste tipo de educação escolar, afirma que se deve privilegiar a avaliação formativa: esta «(...) assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem (...)» (Decreto Lei 139/2012, p. 3481). Portanto, a variedade de instrumentos de avaliação existente nesta escola trata-se de um fator positivo, embora pareça que se continua a privilegiar os testes de avaliação de conhecimentos em detrimento de outras ferramentas mais adequadas a este tipo de ensino, uma vez que o saber fazer referido por professores e alunos não é demonstrado através de provas teóricas.

Um outro aspeto metodológico que considerámos importante investigar foi adequação das tarefas académicas e dos seus *timings* de concretização considerando os alunos e os respetivos ritmos de individuais trabalho. Todos os professores afirmam que os seus materiais didáticos e as tarefas atribuídas são adaptadas à singularidade dos aprendentes. A maioria dos alunos também considerou que o tempo atribuído pelos docentes para a concretização dessas tarefas é ajustado. Para Zabalza (1998) esta é uma questão importante: pensar a prática pedagógica de forma flexível atendendo às características diferenciadas dos alunos. Parece colocar-se em prática no polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla.

Também as atividades extracurriculares devem fazer parte da estratégia educativa do Ensino Profissional. Os professores entrevistados consideram-nas bastante importantes para a ensinar os conteúdos dos respetivos módulos. Efetivamente, através de exemplos práticos, os docentes demonstraram que as atividades já

organizadas se enquadram nas disciplinas que lecionam. Os alunos confirmam a realização deste tipo de iniciativas pedagógicas e os exemplos dados confirmam a harmonia com os conteúdos dos cursos técnicos que frequentam. No entanto, em relação à frequência com que estas atividades são realizadas não existe o mesmo grau de concordância entre os docentes: de acordo com os seus testemunhos estas não são realizadas com a frequência ideal apontando vários motivos para tal como a inadequação das disciplinas que lecionam - Inglês, Matemática e Comunicar em Francês -, que pertencem respetivamente à componente da componente de formação sociocultural, científica e técnica dos cursos, a incapacidade de gestão dos tempos letivos da disciplina por parte do professor neste sentido, a falta de flexibilidade na troca de horários e as questões financeiras (falta de verba disponibilizadas pela sede para as dinamizar). Indo ao encontro destas afirmações, metade dos alunos entrevistados considera que a frequência destas atividades é insuficiente. Parece haver relação com os cursos frequentados pelos alunos inquiridos, uma vez que os que consideram a frequência destas iniciativas negativa pertencem, na sua maioria, aos cursos técnicos de Serviços Jurídicos e de Receção. Por outro lado, verificámos ainda que a avaliação destas iniciativas é, na maioria das vezes, realizada pelo corpo docente da escola: a maioria dos professores entrevistados afirma incluí-las nas grelhas de avaliação dos módulos em que se inserem e a maioria dos alunos reconhece esta ferramenta de avaliação.

Os dados apresentados permitem-nos concluir que, apesar das atividades extracurriculares serem consideradas por muitos autores (Larson, 2000; Broh, 2002) como essenciais no processo educativo - sobretudo no Ensino Profissional -, uma vez que são responsáveis por promover aprendizagens significativas para os alunos, nesta escola estas não são implementadas com uma frequência adequada, sendo este fator reconhecido por professores e alunos. Larson (2000) afirma mesmo que este tipo de atividades estruturadas, que envolvem regras, restrições e objetivos, estimulam o espírito de iniciativa e a autonomia, duas das ferramentas mais solicitadas pelo mercado de trabalho no contexto atual. Assim, estas atividades organizadas permitem ao aluno ter um papel ativo na aprendizagem, desenvolvendo capacidades imprescindíveis ao seu futuro desempenho profissional. Parece-nos um contra senso

que os principais intervenientes no processo educativo reconheçam a sua importância para o percurso académico e até para o futuro profissional dos seus aprendentes, chegando a incluir este tipo de pedagogia ativa na avaliação dos módulos lecionados - reconhecendo, portanto, a aquisição de competências por parte dos alunos -, mas que se esqueçam dela no planeamento das aulas das disciplinas que lecionam.

À semelhança das iniciativas extracurriculares, também as atividades práticas em contexto de trabalho são uma metodologia de ensino bastante interessante para o Ensino Profissional, uma vez que vai ao encontro do seu principal objetivo: aplicar a teoria à prática para uma preparação específica para a vida ativa. No entanto, verificámos que a maioria dos alunos entrevistados desta escola nunca participou neste tipo de atividades. Apenas os alunos do curso técnico de Organização de Eventos afirmam ter estado envolvidos em iniciativas deste género. Constatamos que há, portanto, uma evidente lacuna na formação com características práticas nesta escola, que já tínhamos identificado através da análise das metodologias de ensino e de aprendizagem mais utilizadas. «É hoje consensual a ideia de que não se pode formar bem para o emprego sem o contributo dos empregadores, tal como não se pode formar bem um profissional sem lhe propiciar a experiência prática que permite a socialização e o treino que a escola jamais poderá assegurar» (Silva, 2002, p. 1). Parece-nos de facto indiscutível que não é possível formar com qualidade técnica os aprendentes do Ensino Profissional sem que sejam implementadas iniciativas em contexto real: as atividades práticas em contexto de trabalho são imprescindíveis quando falamos de um ensino orientado para o exercício de uma atividade profissional.

Assim, após conhecermos as práticas institucionais em relação às metodologias do Ensino Profissional, reconhecemos que estas são limitadas. Precisam ser realizados pequenos ajustes em alguns aspetos pedagógicos, nomeadamente no que diz respeito ao incentivo dos alunos à prática das atividades complementares (prática em contexto profissional) como uma forma de preparação para o mercado de trabalho, uma pedagogia ativa que ofereça a oportunidade de ampliação de conhecimentos técnicos e práticos. Não nos foi possível indagar se os alunos que optam por este tipo de ensino reagem de forma mais positiva à utilização de estratégias de

ensino/aprendizagem em contexto profissional, uma vez que estas não muito utilizadas nesta escola.

Outra das preocupações desta investigação foi reconhecer a existência (ou não) de recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento dos métodos de ensino e de aprendizagem adequados ao Ensino Profissional na instituição. Em relação ao espaço físico são várias as limitações apontadas pelos entrevistados. A comissão executiva e os professores são os mais críticos: as dimensões reduzidas, falta de um espaço exterior para os alunos, a inexistência de salas para a realização de prática simulada, a falta de luminosidade e a proximidade física excessiva forçada pela estrutura das instalações, são os fatores apontados. Curiosamente, a maioria dos alunos considera que o espaço dispõe das condições mínimas para assegurar este processo de aprendizagem. No entanto, também lhe são reconhecidas limitações: as dimensões reduzidas das instalações e a falta de luminosidade são mais uma vez referidas, a ausência de uma cantina para fornecer refeições, o ruído exterior provocado pela localização do espaço, a disposição das salas de aula e o mau estado das instalações, nomeadamente a inexistência de isolamento nas salas e de aquecimento no inverno. Sabemos que são vários os autores que defendem que a existência de infraestruturas adequadas influencia a aprendizagem, sendo apontada uma correlação positiva entre estrutura física, ensino e aprendizagem (Lemes, 2012). Assim, acreditamos que o processo educativo que se desenvolve nesta escola esteja a ser prejudicado pelas características do seu espaço físico e pela falta de qualidade das suas infraestruturas. No entanto, sabemos que no próximo ano letivo (20014/2015) esta escola irá mudar de instalações e que há grandes probabilidades destes aspetos negativos virem a ser ultrapassados.

Parece também haver algumas limitações em relação aos recursos técnicos existentes na escola. A parte informática (equipamentos e programas) é um denominador comum em relação às respostas da comissão executiva, professores e alunos. No entanto, enquanto os elementos da comissão executiva referem a sua inexistência ou a sua existência em número limitado, os professores alegam que os recursos técnicos existem, mas não se encontram sempre disponíveis devido às constantes avarias. Os

alunos mencionam as mesmas avarias de equipamentos e as sistemáticas falhas da internet. Não reconhecemos, portanto, a existência de recursos ou meios facilitadores da dinamização dos métodos de ensino adequados no polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla. De acordo com Miranda (2007), a tecnologia educativa não diz apenas respeito aos recursos e avanços técnicos, mas centra-se essencialmente nos processos que determinam e melhoram a aprendizagem. Para melhorar a qualidade de ensino nesta escola é necessário adaptá-la às evoluções tecnológicas registadas atualmente, investindo em recursos técnicos mais atuais e adaptados às necessidades do mercado de trabalho. Também os *softwares* informáticos parecem-nos ser uma falha grave, uma vez que se verifica a inexistência de programas de reserva nos cursos técnicos de receção e turismo ou do programa *habillus*<sup>14</sup> no curso técnico de serviços jurídicos. Será difícil formar profissionais aptos a integrar o mercado empregador, quando os alunos não têm acesso às ferramentas de trabalho aí utilizadas.

Dotar os formandos com as competências práticas que lhes permitam desenvolver as capacidades necessárias para o exercício de uma determinada atividade profissional exige que se reúna um conjunto alargado de condições. Uma autêntica educação técnica necessita de professores competentes, metodologias de ensino e de aprendizagem coerentes e recursos e equipamentos adequados. Consideramos que o polo de Coimbra da escola Profissional Profitecla, em termos de qualidade, necessita de melhorias em alguns destes critérios.

---

<sup>14</sup> O *HABILUS* é um programa informático aplicado aos serviços jurídicos que permite o tratamento automatizado dos processos judiciais em todas as suas fases, desde a petição inicial até ao arquivo, facilitando as funções dos juristas, magistrados, funcionários dos tribunais, cartórios e notários, e advogados.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interações*, (1), 25-53. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de enriquecimento curricular: Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 35 (1), 67-83.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, G. L. (2005). *O trabalho didático na escola moderna: Formas históricas*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Alves, R. (2004). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal.
- Assembleia da República (1986). Lei 46/86 de 14/10. *Diário da República*, I Série – n.º 237, 3067-3081.
- Assembleia da República (1997). Lei 115/97 de 19/9. *Diário da República*, I Série – n.º 217, 5082-5083.
- Assembleia da República (2005). Lei 49/2005 de 30/8. *Diário da República*, I Série A – n.º 2166, 5122-5138.
- Assembleia da República (2009). Lei 85/2009 de 27/8. *Diário da República*, I Série A – n.º 166, 5635-5636.
- Assembleia da República (2010). Lei 10/2010 de 14/6. *Diário da República*, I Série – n.º 113, 1997-1998.
- Barker, R. (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford University Press: Palo Alto, CA.
- Barros, R. (2004). *Contributos para uma sociologia política do campo da educação de adultos em Portugal*. Comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia da Associação Portuguesa de Sociologia (APS), Atas dos *ateliers* do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Ação, *Atelier* Direito, Crime e Dependências, Universidade do Minho, pp. 139-142.

- Barreto, M. (2006). *Atividades complementares: O que fazer?* Comunicação apresentada no XVII ENANGRAD - Expansão e Consolidação do Ensino de Administração no Brasil, São Luiz. Disponível em: [www.enangrad.org.br/xviienangrad/download/4/Atividades%20Complementares%20-%20Maria%20da%20Graca%20Pitia%20Barreto.ppt](http://www.enangrad.org.br/xviienangrad/download/4/Atividades%20Complementares%20-%20Maria%20da%20Graca%20Pitia%20Barreto.ppt)
- Bernard, H. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Alta Mira Press.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company, Inc.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J. (1996). Na procura da definição do conceito de «actividades práticas». *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol. extra, 8-12.
- Brasil, L. A. D. (2002). *Segurança no trabalho em cursos de nível técnico da educação profissional*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Brasília, Brasil.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-91.
- Cândido, L. M. (1964). A evolução recente da estrutura escolar portuguesa. *Análise social*, 7-8, 671-698.
- Cardim, J. C. (2000). *O Sistema de formação profissional em Portugal*. Luxemburgo: CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chauí, M. (1996). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Chakur, C. (1995). Fundamentos da prática docente: Por uma pedagogia ativa. *Revista Paidéia*, n.º?, 37-52.
- Correia, J. A. (2000). Da educação tecnológica ao ensino profissional: Os mitos dos discursos vocacionalistas. *Revista A página da Educação*, 9 (96), 7-8.
- Cuseo, J. (2000). *Igniting student involvement, peer interaction, and teamwork: A taxonomy of specific cooperative learning structures and collaborative*



- learning strategies*. Marymount College: New Forums Student Centered Learning Series.
- Direção Geral de Educação e Cultura (2003). *Estrutura dos sistemas de ensino, formação profissional e ensino para adultos na Europa*. Lisboa: CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Evertson, C., & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.<sup>rd</sup> ed.) (pp. 160-213). New York: MacMillan.
- Fernandes, E. M. (2012). *A perspetiva da aprendizagem cooperativa-colaborativa como recurso didático-pedagógico para a inclusão de alunos com deficiência - Fórum Internacional de Pedagogia*. Campina Grande: REALIZE Editora.
- Ferrière, A. (1934). *A escola activa*. Porto: Editora Nacional de António Figueirinhas.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- França, L. (1955). *O método pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 507-520.
- Gadotti, M. (1991). *Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Galli, A. (1989). Argentina: transformación curricular. *Educación Medica Salud*, 23 (4), 344-353.
- Gatti, B. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 97-114.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gomes, J. F. (1982). O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial. *Revista de História das Ideias*, 4 (Tomo II), 25-41.
- Hawryszkiewicz, I. T. (1994). *Introduction to systems analysis and design*. Australia: Prentice Hall.
- Inácio, M. (2007). *Manual do formando: O processo de aprendizagem*. Lisboa: DeltaConsultores e Perfil.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994a). An overview of cooperative learning. *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994b). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. Washington, DC: The George Washington University School of Education and Human Development.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press.
- Khu, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek J. C., (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative. Disponível em: [http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh\\_Team\\_ExecSumm.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_ExecSumm.pdf).
- Kuin, S. (1993). A Mocidade Portuguesa nos anos 30: Anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar da juventude. *Análise Social*, XXVIII, 122 (3.º), 555-588.
- Lacanallo, L., Silva, S., Oliveira, D., Gasparin, J., & Teruya, T. (2007). *Métodos de ensino e de aprendizagem: Uma análise histórica e educacional do trabalho didático*. Comunicação apresentada na VII Jornada do HISTEDBR, Campo Grande. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf)
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Leitão, Maria (2010). *Processos de aquisição de competências em contextos informais*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Lemes, L. (2002). *Análise da influência da estrutura física no processo de ensino aprendizagem na escola estadual Professor Chaves*. Comunicação apresentada no II Encontro Interinstitucional do PIBID, Uberlândia.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.

- Madeira, H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Marchelli, P. S., & Dias, C. L. (2007). Percursos históricos da Pedagogia e a Sociedade da Informação. *Revista Psicopedagogia*, 24 (75), 285-297.
- Martins, A. (1968). Alguns aspectos do ensino em Portugal. *Análise Social*, 6 (20-21), 57-80.
- Matriz curricular dos Cursos Profissionais, s.d., acedido a 25 de maio, 2012 de <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>.
- Medeiros, M. T. (1993). *Insucesso escolar e a clínica do desenvolvimento: Uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Mendes, P. M. S. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: Origem social, escolhas escolares e expectativas*. Tese de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.
- Mendonça, A. (s.d.). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social (1984). Decreto-Lei 301/84 de 07/9. *Diário da República*, I Série – n.º 208, 2772-2776.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006), Decreto-Lei 74/2006 de 24/3. *Diário da República*, I Série A – n.º 60, 2242-2257.
- Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei 26/89 de 21/1. *Diário da República*, I Série – n.º 18, 246-249.
- Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei 286/89, de 29/8. *Diário da República*, I Série – n.º 18, 3638-3644.
- Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei 401/91, de 16/10. *Diário da República*, I Série A – n.º 238, 5380-5384.
- Ministério da Educação (1993). Decreto-Lei 70/93, de 10/3. *Diário da República*, I Série A – n.º 58, 1090-1094.

- Ministério da Educação (2004). Despacho 14 758/2004, de 23/7. *Diário da República*, II Série – n.º 172, 11 127-11 131.
- Ministério da Educação (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal*. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05/07. *Diário da República*, I Série – n.º 129, 3476-3491.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Portaria n.º 242/2012 de 10/08. *Diário da República*, I Série – n.º 155, 4317-4328.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10/07. *Diário da República*, I Série – n.º 131, 4013-4015.
- Ministério da Educação e Cultura (1979). Decreto-Lei 538/79 de 31/1. *Diário da República*, I Série – n.º 300, 265-267.
- Ministério da Educação Nacional (1964). Decreto-Lei 45 810, de 9/7. *Diário da República*, I Série – n.º 160, 876-877.
- Ministério da Educação Nacional (1967). Decreto-Lei 47 480, de 1/1. *Diário da República*, I Série – n.º 1, 1-4.
- Ministério da Educação Nacional (1972). Decreto-Lei 254/72, de 27/7. *Diário da República*, I Série – n.º 174, 965.
- Ministério do Emprego e da Segurança Social (1991). Decreto-Lei 405/91, de 16/10. *Diário da República*, I Série A – n.º 238, 5387-5390.
- Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação (2000). Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20/10. *Diário da República*, II Série - n.º 268, 18770-18775.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na Educação. *SÍSIFO – Revista de Ciências de Educação*, 3, 41-50.
- Moore, R. (1987). Education and the ideology of production. *British Journal of Sociology of Education*, 8 (2), 227-242.
- Pedro, A., Campos R., & Ribeiro A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: Casos de inovação e boas práticas*. CIES-ISCTE: Lisboa.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Presidência do Conselho de Ministros (2007). Resolução do Conselho de Ministros 86/2007, de 14/06. *Diário da República*, I Série – n.º 113, 1997-1998.
- Presidência do Conselho de Ministros (2010). Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, de 03/07. *Diário da República*, I Série – n.º 126, 4182-4283.

- Ramos, M. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação Social*, Campinas, (23), 80, 401-422.
- Reuter-Kumpmann, H. (2004). Uma história da formação profissional na Europa: Da divergência à convergência. *Revista Europeia – Formação Profissional*, (32), 6-17.
- Santos, J. (2011). As pedagogias ativas como possibilidade de aprendizado ao longo da vida. *Separata Opinião do Jornal Primeira Página*, A2. Disponível em: <http://www.jurandirsantos.com.br>
- Silva, H. N. (2007). *Os oficiais mecânicos e a Irmandade de São José dos Quatro Ofícios, pedreiros, carpinteiros, marceneiros e tanoeiros no Recife, século XVIII*. Comunicação apresentada no I Colóquio de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Brasil e Portugal: nossa história ontem e hoje.
- Silva, J. M. (2002). *A formação em contexto de trabalho e a experiência do IPLeiria*. Comunicação apresentada no XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Luanda, Angola.
- Stoer, S. (2008). O estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 149-173.
- UNESCO (1991). *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Atas da Conferência Nacional. Porto: GETAP.
- Wittorsi, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente*, 135, 57-67.
- Zabalza, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.



**APÊNDICE I**  
**AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL PROFITECLA**





Coimbra, 01 de Novembro de 2012

Ex.ma Sra.

Diretora Pedagógica do polo de Coimbra da Escola  
Profissional Profitecla

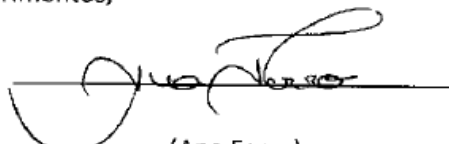
Assunto: pedido de autorização para participação da comunidade escolar numa investigação sobre o Ensino Profissional.

No âmbito do mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Educação de Coimbra, e sob a orientação da Professora Doutora Sofia Silva, encontro-me a desenvolver o projeto final subordinado ao tema *Práticas Pedagógicas no Ensino Profissional*.

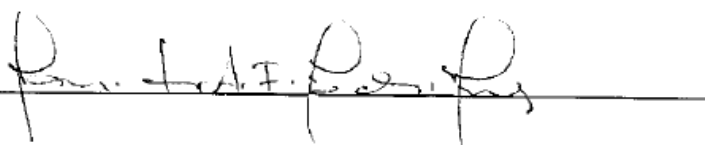
Desta forma, venho por este meio solicitar a vossa autorização formal para a administração de entrevistas por questionário junto da direção (membros da comissão executiva), pessoal docente (com vínculo à entidade) e alunos (delegados de turma) subordinadas à temática da pedagogia no Ensino Profissional. Estas entrevistas serão confidenciais e realizadas de forma individual fora do período letivo.

Agradeço desde já a colaboração do polo de Coimbra da Escola Profissional Profitecla nesta investigação.

Com os melhores cumprimentos,

  
(Ana Ferro)

Concordo e autorizo,





**APÊNDICE II**  
**GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**



## Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva

## Conceito de Ensino Profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Registo de Frequência	Inferências
<b>Perceção sobre o Ensino Profissional</b>	Formação	Profissional	<p>«(...) o Ensino Profissional é o ensino que tem como objetivo preparar os alunos para o mercado de trabalho.»</p> <p>«(...) o Ensino Profissional é o ensino que é mais adaptado às necessidades de cada aluno e muito adaptado à vivência que vão ter no mercado de trabalho portanto, à prática no mercado de trabalho, não é?(...)»</p> <p>«(...) permite-lhes aprender alguma coisa, mais simples, mais prática, que possam utilizar na sua vida profissional.»</p>	3	
		Técnica	<p>«(...) Portanto, é um ensino mais prático e menos teórico que pretende, para além de formar profissionais em termos técnicos também formar esses profissionais em termos pessoais.»</p> <p>«(...) Portanto, a maior parte das disciplinas depois tem uma ligação e até mesmos os conteúdos muito ligados à área de formação que eles estão a tirar.»</p> <p>«É um ensino com uma vertente mais prática, com conteúdos menos teóricos e que possibilitam a alunos que não são tão empenhados em estudar, na ideia que</p>	3	

			nós temos de estudo - pegar num livro e de aprender conteúdos (...))»		
		Académica	-	-	-
		Cívica	«(...) também formar esses profissionais em termos pessoais. Portanto, no fundo pretende fazer..., limar algumas arestas em termos de comportamentos e de características de personalidade que lhes permitam ter um bom desempenho profissional.»	1	

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Conceito de Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Perceção sobre o Ensino Profissional</b>	Formação	Profissional	«O Ensino Profissional é um ensino adaptado que tem como objetivo maior preparar ao alunos para o exercício de profissões muito concretas, dotando-os das várias competências que lhes permitam um saber fazer, de acordo com os vários ramos em que pretendem nortear a sua vida de trabalho, não é?»	1	Aquisição de competências profissionalizantes
		Técnica	«(...) é uma boa opção para os alunos que pretendem efetivamente obter conhecimentos mais técnicos, que eu tenho a certeza absoluta que não os obtêm no Ensino Oficial. Portanto, aqui levam a parte mais técnica, a parte mais prática das matérias (...)» «(...) inicialmente era um projeto com características bastante diferentes do Ensino dito Regular e, neste momento, transformou-se numa espécie de versão mais fácil do Ensino Regular.»	3	Alternativa ao Ensino Oficial

		Académica			
		Cívica	-	-	-



**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Conceito de Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Perceção sobre o Ensino Profissional</b>	Formação	Profissional	«O Ensino Profissional é um ensino mais técnico, ensina mais sobre as áreas específicas e deixa os alunos melhor instruídos e melhor preparados para o mundo do trabalho.»	7	A maioria dos indivíduos considera o ensino profissional como forma de preparação específica para a profissão
		Técnica	«Para mim é uma espécie de oportunidade, porque dá-nos novas experiências e dá-nos alguma... alguns ensinamentos que a escola pública não dá.»	7	A maioria dos indivíduos considera o ensino profissional como uma tipologia de ensino diferenciada do oficial.
		Académica	«O Ensino Profissional é algo tipo que para além de nos dar a escolaridade, nos dá também uma formação.»	3	Atribuição de grau de escolaridade
		Cívica	«(...) uma coisa boa que o Ensino Profissional tem é que nos ensina o que é a vida e o que é depois da escola, e isso para mim é o essencial no Ensino Profissional, porque ajuda-nos muito a ver a vida para além destas quatro paredes que nós temos aqui na nossa escola.»	1	Aquisição de valores

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva****Objetivos do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Objetivos do Ensino Profissional</b>	Formação	Orientada para a profissão	«Acho que é formar os alunos para a entrada no mercado de trabalho, não é? A génese é essa, embora possam prosseguir estudos, mas é prepará-los para o mercado de trabalho (...)»  «Os principais objetivos do Ensino Profissional é, no meu ponto de vista, é fornecer ao tecido empresarial os recursos de que precisam, com a preparação adequada às suas necessidades.»	2	Preparar os alunos para o mercado de trabalho
		Académica	-	-	-
		Prática	-	-	-

	Valorização pessoal	-	-	-	-
	Empregabilidade	-	-	-	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Objetivos do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Objetivos do Ensino Profissional</b>	Formação	Orientada para a profissão	«É preparar bem profissionais para ingressarem no mercado de trabalho. (...)»  «(...) os principais objetivos são, precisamente, preparar alunos para o desempenho de determinadas profissões, determinadas áreas profissionais, dotá-los dessas competências técnicas, práticas e das outras sociais que qualquer profissão também exige, não é?»  «(...) Formar indivíduos para o mercado de trabalho, fundamentalmente.»	3	Preparar os alunos para o mercado de trabalho
		Académica	-	-	-
		Prática	«(...) Portanto, não é só aquele débito de matéria vazia, a partir do momento em que no espaço aula há, e nós temos, como tu sabes, a oportunidade de os alunos praticarem as coisas, nos cursos que aqui temos, eu acho que a vantagem é essa, certo?»	1	Ensinar a saber fazer  Aplicação de metodologias didáticas para a construção de saberes práticos

	Valorização pessoal	-	-	-	<p>Apetrechar os alunos com ferramentas que lhes permitam aumentar a sua resiliência e o seu equilíbrio, em prol de melhores resultados pessoais e profissionais.</p> <p>Desenvolver competências em torno da estrutura estrutura "eu" passíveis de aplicar em vários contextos.</p>
	Empregabilidade	-	-	-	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Objetivos do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Objetivos do Ensino Profissional</b>	Formação	Orientada para a profissão	«Preparar as pessoas desde novas, desde a adolescência, para enfrentarem o mercado de trabalho e estarem preparados para as áreas.» «(...) tornar a experiência de aprender o mais perto possível daquilo que vai acontecer no mercado de trabalho.»	7	Preparar os alunos para o mercado de trabalho.
		Académica	«Acho que é para além de nos dar a escolaridade, também nos ensinar uma formação.» «Aprender o básico e aprender as matérias, matérias não vá... As capacidades de desenvolvimento, não só teóricas mas também práticas.»	2	Conferir grau académico sempre vinculado à parte prática da formação.
		Prática	«Eu quando penso em Ensino Profissional penso muito em prática... Então vai-nos [ajudar] a ter aquela prática do «saber como fazer»... Acho que é um dos objetivos destes cursos...»	2	Ensinar a saber fazer Aplicação de metodologias didáticas para a construção de saberes práticos.

	Valorização pessoal		«(...) nós no Ensino Profissional o que temos de bom e o que os nossos professores em termos do profissional ajudam, é que ajudam a quem está de baixo a vir para cima, a dizer «Sim, tu és capaz!» e «Sim, tu consegues», «Tu és o melhor!».	1	Apetrechar os alunos com ferramentas que lhes permitam aumentar a sua resiliência e o seu equilíbrio, em prol de melhores resultados pessoais e profissionais. Desenvolver competências em torno da estrutura estrutura "eu" passíveis de aplicar em vários contextos.
	Empregabilidade		«Conseguir que um aluno consiga arranjar trabalho na área (...)» «(...) o Ensino Profissional é quase uma via rápida para o mercado de trabalho.» «É dar aos jovens uma oportunidade de emprego...»	3	-

## Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva

## Filosofia do Ensino Profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Registo de Frequência	Inferências
<b>Filosofia do Ensino Profissional</b>	Adaptação do ensino a cada aluno	-	«A filosofia será uma filosofia quase que adaptada a cada aluno, não é? E à necessidade dele e aquilo que ele quer fazer quando sair daqui com o curso, quer na área que escolhe, quer depois para outro tipo de trabalho... Nós aqui até perguntamos o que é que eles gostariam mais de fazer, para tentarmos chegar aos alunos e adaptar o ensino aos alunos.»	1	-
	Adaptação do ensino ao mercado de trabalho	-	«A filosofia, no meu ponto de vista, é essencialmente esta, portanto é um ensino mais prático e menos teórico, que dê as ferramentas necessárias aos alunos para integrarem o mercado de trabalho, e que vá ao encontro também das necessidades do tecido empresarial, ou seja, preparar os alunos para o exercício de funções efetivas no mercado de trabalho, tal como as entidades patronais necessitam.» «Pois, continuo a achar que é sempre a tal vertente mais prática, permitir que os alunos se insiram na vida profissional mais rapidamente do que se seguissem a via do Ensino Regular.»	2	-



**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores**  
**Filosofia do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Filosofia do Ensino Profissional</b>	Adaptação do ensino a cada aluno	-	-	-	-
	Adaptação do ensino ao mercado de trabalho	-	« (...) Supostamente preparar alunos para o trabalho e não para o prosseguimento de estudos. Inicialmente, aliás, o Ensino Profissional visava exclusivamente a entrada no mercado de trabalho. (...)»	1	-
	Formação prática	-	«Ensinar a fazer.»  «Eu acho que de raiz seria essa [ (...) um ensino adaptado que tem como objetivo maior preparar ao alunos para o exercício de profissões muito concretas, dotando-os das várias competências que lhes permitam um saber fazer, de acordo com os vários ramos em que pretendem nortear a sua vida de trabalho, não é? (...)»  «É um ensino onde a principal importância é, efetivamente, colocá-los perante situações que vão encontrar depois, futuramente, portanto cada vez	3	-

			mais colocá-los a desenvolver atividades práticas, tirá-los cada vez mais das salas de aula, portanto, sendo que, obviamente a formação teórica é importante mas, cada vez mais, aplicá-la, não é?»		
--	--	--	--	--	--

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva****Papel na prossecução da filosofia do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Papel na filosofia do Ensino Profissional</b>	-	Atualização de metodologias e práticas de ensino	«Ter contacto com as várias realidade, tentar que a Escola esteja sempre atualizada nos vários modelos de Ensino Profissional ou mesmo do Ensino Regular, por forma a que os alunos estejam sempre..., que as suas competências sejam sempre o mais atualizadas possível. (...)»	1	-
		Transmissão de conhecimentos e experiências a colegas	«Bem, que possa sempre dar o meu contributo, quer pessoal, quer profissional, sempre que for necessário, ajudando, esclarecendo algumas situações que possam..., ou que alguém mais imaturo ou que esteja a começar a trabalhar, que não perceba ou que não saiba bem o que é que..., como é que há-de ser pelo menos de falar, não sou eu que sou a detentora do saber, mas dizer aquilo que é a minha prática, que já é alguma, não é?, e dar a minha opinião e tentar ajudar, dar uma ajudinha, não é?, ensinar um bocadito aquilo que eu costumo fazer no que resulta, e dizendo aquilo que eu faço e que não resulta, portanto que é melhor não fazer.»	1	-

		Ajudar os alunos a serem profissionais	«O meu objetivo é, de facto, conseguir que todos os alunos que se inscrevem na Escola consigam realmente fazer esse percurso, consigam ser profissionais, ser profissionais que sejam bem integrados profissionalmente e, ao mesmo tempo, ir moldando essas características de personalidade que, muitas vezes, são desajustadas do mundo do trabalho, para características aceites no mundo profissional. (...) O meu ideal de escola, e a escola que eu gostava de criar, que é um bocadinho diferente daquela que existe, não é? - e enquanto chefia era isso que eu gostava de colocar em prática -, o meu ideal de escola, uma vez que estamos a fazer uma preparação de alunos para o mercado de trabalho, era de facto que a exigência, pelo menos a partir do 2.º ano, a exigência fosse muito semelhante aquela que é no mercado de trabalho, até para se começarem a adaptar ao mercado de trabalho. (...)»	1	-
--	--	--	---	---	---

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Papel na prossecução da filosofia do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
<b>Papel na filosofia do Ensino Profissional</b>	Ensinar	Competências técnicas	<p>«Olhe, fundamentalmente, insistir muito de que não importa a nota - não me importa nada que eles tenham 13, 14 ou 17 -, importa-me é que eles saibam falar inglês quando saírem daqui e forem fazer estágio, por exemplo. Eles têm é que... vêm muito focados naquela história da avaliação e o que eu quero é fazer o módulo, o que eu quero é ter nota, e eu incido muito na parte da aquisição de competências, em detrimento da nota e da avaliação que é secundária. É um exemplo... Insisto também muito na questão que a Escola... que eles não estão aqui para adquirir conhecimentos mas, fundamentalmente, para adquirir qualidades como pessoas e como futuros profissionais (...).»</p> <p>«Enquanto professora de Português eu tento pô-los a comunicar o melhor possível, porque acho que é fundamental em qualquer profissão onde eles se venham a inserir, na interação com os outros, na interação com os públicos, com os colegas, com as equipas, etc (...).»</p>	2	Ajudar os alunos a adquirir competências com utilidade a nível profissional

	-	Competências Pessoais e sociais	«Além da parte dos saberes (...) faço muito o “saber estar” e o “saber ser”, que acho que é uma das coisas que o outro tipo de ensino não se preocupa tanto. Nós como os preparamos para ingressar no mercado de trabalho, o saber ser e o saber estar, ser voluntário, fazer muitas atividades extracurriculares, é sempre lembrado aos alunos que às vezes esquecem-se disso, e eu faço isso com muita frequência.»	1	-
	Estar próximo	-	«É assim, trabalhar ao lado deles, trabalhar com eles e, efetivamente, ... (...) mas eu acho que no Ensino Profissional é mais preciso, é muito mais necessário nós estarmos, eles sentirem que nós estamos com eles, ao lado deles a trabalhar, sentamo-nos na cadeira ao lado e ensinamos a fazer as coisas, e eu acho que o papel é acompanhá-los, estar mais próximos.»	1	Relação com os alunos como forma de aproximação à escola.

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva****Metodologias de ensino/aprendizagem**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Metodologias de ensino/aprendizagem	Teóricas	Expositivo	«O expositivo continua sempre a fazer parte, apesar de que deverá ser em menor número de aulas letivas; a componente prática, portanto aulas práticas fora da escola, mesmo dentro da escola mas numa vertente mais prática... (...)» Por exemplo, aos alunos de Turismo que lhes seja possibilitado utilizar uma língua estrangeira – no meu caso, falo no meu caso -, para fazer um percurso turístico na cidade de Coimbra. Transmitir-lhes conteúdos da sua área profissionalizante adequados aquilo que eu ensino, que neste caso é a língua inglesa, por exemplo, aplicando-os à prática do que poderá ser uma das suas vertentes profissionais.»	3	-
	Práticas	-	«(...) Como em qualquer outra escola temos que ter algumas pequenas introduções teóricas, mas depois fazemos muito prática, quando é necessário algumas fichas, fazemos fichas adaptadas às situações, fazemos muito trabalho de	3	-

			sala, de grupo, algum trabalho de exterior, portanto uma vertente mais prática, não é? Pouco método expositivo antigo, aquele método magistral antigo, que era meramente expositivo para os alunos passarem para o caderno diário, usa-se pouco, e usam-se muito os meios audiovisuais, visionamento de filmes, pronto, que os cativa mais.»		
		-	«(...) O método expositivo é muito utilizado, nomeadamente com recurso a <i>PowerPoint</i> , não é?, com recurso a... existe também o recurso à internet, o recurso à internet ou aos meios informáticos como ferramenta de ensino, e depois existem trabalhos práticos e concretos que pretendem preparar os alunos para esse mercado de trabalho, nomeadamente aulas práticas em contexto real de trabalho, para além da formação em contexto de trabalho, existem também as aulas práticas em contexto real de trabalho.»	-	-



**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Metodologias de ensino/aprendizagem**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Metodologias de ensino/aprendizagem	Teóricas	Expositivo Demonstrativo	<p>«Eu gosto muito de falar. Eu até sou assim um bocadinho “à moda antiga”... Também, com 48 anos já tenho um certo à vontade, e acho que já domino as matérias suficientemente bem para conseguir estar 60 minutos a falar. Acho que eles gostam mas, de vez em quando, socorro-me de outros meios... Claro, ainda consigo acompanhar os tempos modernos e utilizar as novas tecnologias. Utilizo, passo alguns diapositivos, faço trabalhos de grupo, dou muitas fichas de trabalho mas, essencialmente, é a minha voz que eu utilizo mais numa sala de aula. Predomina, sim.»</p> <p>«O método expositivo utilizo e, depois, o método demonstrativo. Dentro destes o trabalho de grupo, a apresentação de trabalhos, a discussão, o debate de ideias...»</p>	2	-

	Práticas	-	<p>«A minha área de formação é complicada porque é a matemática, não é? No entanto tento, o mais possível, aplicar e dar exemplos e tentar arranjar exercícios e metodologias que eles percebam que depois podem fazer falta, e que podem ser necessárias quando eles forem para o mercado de trabalho, não é? Porque há muitas coisas que são muito teóricas e eu tento o mais possível colocar... e a linguagem que utilizo, não é?, uso muitas vezes não a linguagem matemática, que eles não entendem, mas simplifico muito a linguagem, não é? E coloco, arranjo soluções e exercícios que eles possam aplicar na prática, muito assim.»</p> <p>«Debate, suscitar/criar situações de controvérsia em que eles discutam os assuntos... (...)</p> <p>Comentário também de filmes, passo filmes legendados em inglês e depois eles têm que fazer um comentário; redação guiada; criação de textos</p> <p>- sei lá - utilitários, currículos, fazerem o currículo em inglês, cartas de candidatura a emprego em inglês, por exemplo. (...)</p>	2	-
--	----------	---	---	---	---

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva****Aplicação das metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Aplicação das metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino profissional	Sim	Plenamente	«Eu acho que sim, pelo que vejo na maior parte dos professores, até porque são aqueles que já existem, já os conhecemos a maior parte deles, é um grupo de professores que já se conhece salvo algumas exceções que chegam, mas que também nos têm o cuidado de perguntar como é que se trabalha aqui, acho que sim, acho que toda a gente já percebeu que os nossos alunos são alunos que precisam de coisas adaptadas, precisam de prática, de sair da escola e que se utiliza já isto, até porque penso que ao longo dos anos – a Escola já tem bastantes anos, não é? -, ao longo dos anos, vamos aperfeiçoando e vamos vendo que realmente cada vez mais os alunos não querem estar sempre dentro de uma sala de aula e temos que sair com eles, e acho que não é na minha... – falando como professora -, não é na minha disciplina que saem muito, não se adequa tanto, mas nas disciplinas técnicas, o que eu sei é que saem bastante e que fazem muito trabalho	1	-

			prático com eles, porque é exatamente isso que eles precisam de aprender. Portanto, acho que sim, que aqui na Escola se pratica...»		
		Com limitações	«Considero que algumas são aplicadas, se calhar não o suficiente para o Ensino Profissional. Acho que essas aulas práticas em contexto real de trabalho deveriam ser mais..., uma constante neste tipo de ensino... Para isso é necessário, de facto, alargar a teia de protocolos de cooperação entre entidades e a Escola; considero que existem alguns cursos que, de facto, têm uma preparação mais prática exatamente por isso, por recorrerem a aulas em contexto real de trabalho, e outros cursos que ficam muito aquém das expectativas, nomeadamente o curso de Turismo... Acho que o curso de Turismo devia ser mais trabalhado em termos práticos, acho que é um curso que sendo um curso profissional é muito pouco prático e muito teórico, e isso deve-se a esse facto. Portanto, acho que se conseguíssemos alargar as parcerias para os alunos terem aulas mesmo nos hotéis, nas agências de viagem, nos postos de turismo... Aulas práticas, sem ser a formação em	2	-

			<p>contexto de trabalho, porque a formação em contexto de trabalho limita um bocadinho, porque um aluno vai para um hotel, já não vai passar pela experiência de agência de viagens, ou passa pela experiência de agência de viagens mas já não passa pela experiência de visitas guiadas...</p> <p>Portanto, acho que as aulas deviam ser mais práticas do que aquilo que são na realidade. No curso de Receção exatamente a mesma coisa, portanto há alguns cursos em que de facto os pressupostos do Ensino Profissional estão mais visíveis, outros onde não é tão notório e deveria ser um bocadinho mais notório... Porque uma coisa é estar a prepará-los ou a fazer trabalhos práticos em sala de aula, outra coisa completamente diferente é fazer esses mesmos trabalhos práticos em contexto de trabalho.»</p> <p>«(...) Na maioria dos caso julgo que sim, se bem que há disciplinas que continuam a ter uma componente teórica mais elevada do que deveria ser. Deveríamos todos, em conjunto, tentar cada vez mais que os conteúdos fossem transmitidos de uma forma mais prática e falo, principalmente, das disciplinas de base, integração, as TIC, o</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>inglês, o português... Tentar transmitir estes conteúdos mas de uma forma mais prática, talvez mais fora da escola, cada vez mais, para que os alunos consigam aprender os conteúdos porque, de facto, há casos em que os conteúdos são muito maçudos, e o alunos já não têm... , literatura, por exemplo, os alunos não têm qualquer tipo ligação com a literatura porque não lêem, não pegam num livro para ler, e saindo da escola, conhecendo os locais que os autores frequentaram, por exemplo, poderá ser outra forma de os levar a adquirir competências e conteúdos que não fechados numa sala de aula com um livro à frente. (...) Muitas vezes não são aplicadas. Dependendo das disciplinas, há casos em que é mais fácil, professores que têm mais apetência, também porque se informam, têm outra forma de lecionar e conseguem ser mais práticos na sua forma de transmitir conteúdos, e há outros que - porque também não são profissionais formados para o Ensino Profissional, porque são técnicos, nas suas áreas -, talvez não tenham essas competências tão bem estabelecidas para conseguir ser mais práticos na sua forma de transmitir conteúdos.»</p>		
--	--	--	---	--	--

	Não	-	-	-	-
--	-----	---	---	---	---

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Competências que os alunos devem adquirir**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Competências a adquirir pelos alunos	Saber fazer	-	«(...) é o saber fazer. E, não tenho dúvidas, que eles vão mais ricos em saber ser do que propriamente no Ensino Oficial, para além do saber fazer é o saber ser, pela proximidade que nós temos com eles, porque acompanhamo-los, ensinamos coisas a estes alunos que, se calhar, eles de casa alguns deles não trazem: é o saber ser, o saber dizer, o saber fazer... O saber estar... acabamos também por conseguir mudar alguns, sim.»  «Competências sociais, competências práticas, competências... É o tal saber fazer: devem estar preparados para desempenhar as profissões que se inserem nas áreas que escolheram, não é? (...)»	2	Aprendizagens técnicas essenciais para uma prática profissional competente
	Saber ser	-	«(...) boas qualidades como pessoas e corrigirem certas falhas que já trazem detrás, não é?, e que trazem até de casa, em termos de educação, de postura, de relacionamento com os outros... (...)»	1	-



	Saber estar		«(...) Além das práticas, mas isso é em qualquer... e das competências técnicas específicas de cada curso... Competências humanas e de relacionamento, comunicação, trabalho em equipa... (...)»	1	-
--	-------------	--	--	---	---

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Competências que os alunos devem adquirir**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Competências a adquirir pelos alunos	Saber fazer	-	<p>«Espero estar mesmo preparada para o mundo do trabalho - e sei que estou - mas, lá está, foi por mim e também pela escola que me ajudou imenso a ter essa oportunidade, porque se calhar sem um estágio e sem todas as regalias que temos aqui dentro, se calhar não ia ser tão fácil para mim integrar-me num trabalho e, no fundo, acho que foi facilíssimo... Lá está, porque nos ajudam e nos preparam para isso.»</p> <p>« (...) E alguma prática do que eu estou aqui a fazer... Já que estou em Receção, pelo menos que saiba trabalhar nesta área em condições.»</p> <p>«Saber organizar um evento.»</p> <p>«Espero manter os meus conhecimentos que eu adquiri aqui e pôr em prática... E pôr em prática a nível profissional. (...)»</p> <p>«A maior parte das coisas que estou a aprender aqui... (...) Saber receber bem um turista, ser competente nas minhas tarefas, desempenhar</p>	10	Aprendizagens técnicas essenciais para uma prática profissional competente

			<p>bem, não desiludir ninguém no trabalho, obviamente, e ser competente, sem dúvida.»</p> <p>«(...) Espero saber fazer tudo... (...) Tudo o que me ensinaram na escola que tenha ver com a área.»</p>		
	Saber ser	-	-	-	-
	Saber estar	-	-	-	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Ferramentas de avaliação**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Tarefas de aprendizagem utilizadas na avaliação	Fatores comportamentais	Pontualidade e assiduidade	«(...) A pontualidade e a assiduidade são fatores fundamentais, até porque eu sou pontual e assídua. Portanto, eu costumo pedir na mesma proporção em que dou, a pontualidade, a assiduidade, o comportamento, eu já repeti - eu peço imensa desculpa -, o saber estar, eu peço desculpa, a sério, mas é uma coisa que eu avalio e aprecio, são (...) as regras da educação, os saberes, não posso avaliar um aluno se ele não souber, pelo menos, o mínimo que eu estabeleci.»  «(...) Tento o mais possível que a matemática seja prática, portanto valorizo... o teste é sempre valorizado um pouco abaixo disso. A assiduidade, a responsabilidade, não é? É importantíssima.»	2	-
		Comportamento		2	
		Responsabilidade		1	
	Saberes	Testes de avaliação de conhecimentos	«Faço teste, faço um teste de avaliação de conhecimentos – ou dois, conforme – e, essencialmente, a participação oral do aluno, a	3	-

			qualidade daquilo que ele diz, as intervenções oportunas e, basicamente, é isso.»		
		Trabalhos (individuais e de grupo)	«Muito os trabalhos de grupo que eles fazem em grupo, fichas de trabalho em grupo e, depois, a parte em que eles vão ter que expor as soluções e a metodologia que utilizaram para resolver os exercícios, porque no fundo, é isso depois que eles na prática vão fazer. (...)»	3	-
		Participação oral	«Eu valorizo as competências comunicativas em todo o seu espectro ou seja, eu valorizo a participação oral, eu valorizo as produções escritas, evidentemente, valorizo muito a progressão na aprendizagem – como estavam e como estão -, valorizo parâmetros que eu acho que são fundamentais para virem a ser bons profissionais como a assiduidade, a pontualidade, o saber estar, a assertividade... esse tipo de coisas eu valorizo bastante. Muitas vezes mais do que os próprios trabalhos que podem ser fantásticos mas, se depois o desempenho nos outros níveis é medíocre, eu desvalorizo imenso esses resultados finais.»	3	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Ferramentas de avaliação**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Tarefas de aprendizagem utilizadas na avaliação	Fatores comportamentais	Pontualidade e assiduidade	«Eu penso que conta tudo, mas a nível por exemplo de faltas, de assiduidade, de pontualidade, eu penso mesmo que os exercícios práticos e mesmo teóricos, penso que é o conteúdo mais..., pronto que mais pode melhorar ou não a nossa nota. (...)»	3	-
		Comportamento	«Talvez a maneira de nos comportarmos, de saber estar numa situação, sabermos estar - se estamos bem ou não -, porque às vezes ocorrem situações e a gente não sabe o que fazer e... Se a gente não pensar que estamos num certo lugar e temos um certo tempo para reagir, a gente simplesmente faz o que quer e arca com as consequências.»	5	
		Responsabilidade	«(...) mas, aquilo que se vê no dia a dia e que todos os professores insistem que querem manter numa sala é, pelo menos, o respeito entre os colegas, a atenção nas aulas, a motivação que os alunos mostram (...)»	1	

	Saberes	Testes de avaliação de conhecimentos	«Testes. Acho. Alguns acho que têm mais elementos, sim, porque também nem todas as matérias que temos são, são... Pronto, podemos fazer trabalhos e isso, mas sim, acho que os testes valorizam bastante, apesar que também não digo que os trabalhos não, porque valorizam também muito. A maior parte de alguns professores também vêm mais o conteúdo do trabalho do que propriamente testes, mas se calhar, os testes ainda têm assim um bocadinho mais em conta.»	3	-
		Trabalhos (individuais e de grupo)	«Acho que, em alguns casos, talvez trabalho de equipa, em questão de orientação, às vezes somos nós que escolhemos o grupo que queremos e outras vezes é «ao calhas»... E se calharmos com pessoas que não gostamos acho que nos dão aquela oportunidade: durante toda a nossa vida vamos ter que trabalhar com pessoas que não gostamos, então tens que aprender a fazê-lo quer gostes ou não. (...)»	6	-
		Participação oral	«É a participação nas aulas e a participação ativa, e a participação correta, sem interromper os colegas e sem estar a falar de outros assuntos... É o dia a dia a ser um bom aluno.»	1	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Ferramentas de avaliação mais apreciadas pelos alunos**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Tarefas de aprendizagem mais apreciadas pelos alunos	Fatores comportamentais	Pontualidade e assiduidade	-	-	-
		Comportamento	-	-	
		Responsabilidade	-	-	
	Saberes	Testes de avaliação de conhecimentos	«(...) Os testes é aquilo que eu sei e que eu aprendi durante aquele módulo e então, se eu sei, vou aplicar na escrita. É exatamente isso que eu faço.»	1	-
		Trabalhos (individuais e de grupo)	«Neste momento tenho gostado muito de fazer as tarefas em grupo, embora o meu grupo seja quase sempre o mesmo, mas isso também é natural, não é? Identificamo-nos mais com	9	-



			<p>algumas pessoas... Agora desde que fizemos as atividades de <i>teambuilding</i> [atividade desenvolvida na disciplina de Produção Técnica de Eventos] eu também tenho sentido que houve aí alunos que se ligaram mais. Tem tudo a sua lógica, isto funciona mesmo, resulta mesmo, se não se gastava dinheiro a fazer estas coisas.</p> <p>Mesmo o meu grupo também mudou um bocadinho, acho eu, aceitámos novos membros, e acho que isso é importantíssimo no Ensino Profissional, também deve ser um dos grandes objetivos do Ensino Profissional é fazer uma turma trabalhar como uma equipa de trabalho, uma equipa profissional, ou de futuros profissionais, e eu identifico-me bastante também com esse espírito de equipa. (...)»</p> <p>«Individuais, principalmente. Prefiro individual porque tenho mais forma de expressão. Assim digo só as minhas ideias, não ideias globais. Acho que individual acho que todas as pessoas, principalmente os professores, podem ter mais uma noção do que realmente os alunos pensam do que propriamente em grupo, porque em grupo temos sempre opiniões diferentes e, às</p>		
--	--	--	---	--	--

			vezes, nem tudo corre bem. Por isso, acho que individual é sempre o melhor.»		
		Participação oral			
	Sem preferência	-	-	-	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Tarefas e tempo exigido para a sua realização**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Tarefas de aprendizagem utilizadas na avaliação	Adequa a tarefa e o tempo exigido ao aluno	-	«Não, eu até acho que sou um bocadinho permissiva demais nisso e, normalmente, aqueles que fazem as coisas com mais facilidade, acabam por achar que estou a dar tempo demais, mas a certa altura “perco-me” (porque acho que eles é que saem a ganhar) um bocadinho com o tempo, porque dou sempre mais tempo, porque estou sempre à espera que os que aprendem com mais dificuldade cheguem onde os outros já chegaram.»	4	-
		-	«Não, tento adequar. Se eu tenho alunos... Numa língua estrangeira isto acontece muitas vezes, eu posso ter um aluno com a família toda em França ou na Suíça que fala francês melhor que eu, e ao lado tenho outro que nunca teve francês na vida e começa do zero... Como é que eu consigo lidar com estas situações? Eu tenho que avaliar muito mais a evolução do que o nível de conhecimentos, ou tenho que valorizar muito a evolução. Também tenho outros que	-	
		-		-	

			<p>sabem muito quando aqui chegam e não aprendem nada comigo, saem de cá a saber o mesmo que sabiam, não é? E esse aluno que até tem conhecimentos para um 18 tem um 15, idêntico a outro 15 de outro que entrou a saber zero e que no fim do 1.º ano já fala. Quantificar as pessoas tem destas perversidades, não é? O mesmo 15 tem significados completamente diferentes. É assim que faço.»</p> <p>«Cada vez mais de acordo com as suas características. (...) Porque há uma amálgama de gente nas turmas atualmente, não é? E, portanto eu tenho que estar sempre a fazer, digamos... a desenhar e a redesenhar objetivos à medida, sendo que a progressão é sempre uma coisa que eu valorizo muito, onde estavam e onde chegaram.»</p> <p>«(...) Há alunos que fazem rapidamente e esses, às vezes, são aqueles até que eu mais depressa tenho que esquecer e tenho que mandar parar. E, às vezes, até são esses que me vão ajudar, porque os alunos que são mais lentos... a esses é que eu tenho que dar particular atenção, não é? Porque há alunos que já vêm com competências</p>		
--	--	--	--	--	--

			na área da matemática muito desenvolvidas e os exercícios práticos... e como também facilitamos um pouco, tentamos adequar mais à prática, esquecemos um pouco a parte teórica, esses alunos chegam lá com mais facilidade, esses é que têm que parar e temos que ir ajudar depois os outros que têm mais dificuldades. E é assim que se trabalha na minha sala de aula.»		
	Não adequa a tarefa e o tempo exigido ao aluno	-	-	-	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Tarefas e tempo exigido para a sua realização**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Cumprimento das tarefas académicas	Tempo adequado à tarefa	Sim	«Isso depende das situações mas, normalmente, sim, até porque conseguimos chegar a acordo com os professores e ver... se um aluno em específico, ou mesmo a turma em geral, se não tiver oportunidade para entregar um trabalho, também nos facilitam, ou então dizem-nos «então vamos marcar outra data» e pronto, é mais fácil.»	8	-
		-			
		-	«É, para mim é porque eu, por exemplo, sou... É raro acontecer não entregar a tempo, mas normalmente sempre dentro do limite dos prazos eu entrego. Por isso, eu falo por mim não falo pelos outros, porque nem todos somos iguais, não é verdade? Mas sim, acho que... O tempo limite acho que é suficiente e acho que está correto.»		
	-	Não	«Na minha opinião às vezes é longo demais. (...) Porque, por exemplo, às vezes quando mandam fazer trabalhos de grupo dizem «Começam hoje e daqui a um mês ou tal têm	2	-

			<p>que entregar o trabalho»... Eu consigo acabar o trabalho em 3 dias e depois tenho que ficar um mês sem estar de volta do trabalho, depois tenho que apresentar e tenho que voltar a estudar tudo de novo... Não é muito bom porque já estou concentrada em realizar outro. Acho que às vezes os professores dão-nos tanto tempo porque há pessoas que não conseguem trabalhar no mesmo nível, e como as experiências são diferentes...»</p> <p>«Eu, por vezes, não concordo. Porque lá está, vou bater na mesma tecla... Há pessoas que têm dificuldades diferentes uns dos outros: o que é uma semana para um, não é uma semana para outro. Eu já tive trabalhos em que posso dizer que tinha duas semanas para os fazer e eu numa semana acabei, e já tive outros trabalhos em que tinha uma semana para o fazer e acabei-o em três semanas. Porque lá está, depende também da matéria que nós tenhamos, da dificuldade - se é mais difícil ou não -, se nós percebemos melhor ou não... Por vezes o tempo não é adequado.»</p>		
--	--	--	--	--	--

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Atividades extracurriculares**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Atividades extracurriculares	Importância	Importante	<p>«Eu acho que é super importante porque é assim, saber partilhar, saber estar em sociedade, é meio caminho para eles saberem estar numa sala de aulas, porque vivemos em sociedade e o aluno que não sabe conviver, não sabe estar numa sala de aulas.»</p> <p>«(...) Faz parte da formação profissional irem tendo contacto direto com a vida fora da escola.</p> <p>E ajuda-os também muito a perceber que a escola está ligada ao que se passa lá fora, porque eles têm aquela ideia fixa que escola é escola e lá fora é outra coisa, e essa interligação ajuda a desfazer essa separação que só existe na cabeça deles, não é?»</p>	4	-
		Não importante	-	0	-
	Frequência	rara	-	0	-



		pouca	<p>«É assim, eu não sou muito de promover, mas gosto de acompanhar. Mas não sou muito de promover... (...) Faço algumas proposta, mas depois acabo um bocadinho por me “perder” e acabo por não as concretizar assim tanto como eu gostava.»</p> <p>«Quando posso. Não é frequente porque não se aplica muito.»</p> <p>«Sempre que possível, mas depois há os outros constrangimentos: chocar com aulas de outros colegas, chocar com a falta de verbas...»</p> <p>«Na matemática não é fácil, até porque Coimbra, muitas vezes tem, a faculdade de Matemática tem, e eu já tive a experiência de algumas vezes os levar lá e são coisas um bocadinho difíceis de perceber para eles, embora tenham alguns joguitos e umas coisinhas, mas eles interessam-se pouco porque, lá está, não está na área de formação deles, aquilo está muito virado para um prosseguimento de estudos. Na área da matemática às vezes é difícil. Eu tento é integrar a área da matemática com as ciências ou com outra coisa que seja um bocadinho mais apelativa para eles, não tenho muito, não é muito</p>	4	-
--	--	-------	--	---	---

			fácil, mas tento.»		
		com muita frequência	-	0	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Atividades extracurriculares**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Atividades extracurriculares	Existência	Sim	-	9	-
		Não	-	1	-
	Frequência	rara	-	2	-
		pouca	«Acho que é com menos frequência do que devia ser, porque... Devia haver mais atividades destas, porque... Não é para perdermos horas de aulas, mas é porque estamos mais em contacto com o mundo do trabalho e com as pessoas que estão ativas neste momento.»  «Nós alunos nunca achamos que é pouco! Nós queremos sempre mais! Em termos de atividades desportivas eu acho que é pouco porque eu, por mim, tenho uma opinião em relação a isso que é	3	-

			deve-se fazer muito desporto, deve-se praticar muito essa área. Nas escolas já não..., a educação física já não serve muito, já não é... Não serve. (...) É bom até para a escola se poder conhecer melhor e não haver, por vezes, conflitos. Concordo que devia haver mais jogos; em termos de visitas de estudo, acho que está adequado.»		
		suficiente	<p>«Eu penso que é quando os professores acham que é necessário, e quando vêem que realmente vão apostar numa coisa que tem sentido. E há..., lá está, há cursos e cursos e há métodos e métodos para outros cursos... pronto, lá está, se eles virem atividades adequadas para o nosso curso, e se eles falarem connosco e nós também virmos que é adequado e tudo, eles também conseguem – também falando com a Direção e tudo -, conseguem-nos ceder assim visitas de estudo.»</p> <p>«Eu acho que são atividades que estão bem, digamos. São feitas no tempo certo e quando os professores acham que devem fazer.»</p> <p>«Sempre tive a sensação que é uma frequência bastante correta, é correta. Acho que não é bem</p>	4	-

			esse o termo... É didática, porque não estamos a interromper matéria, não estamos a perder nada e normalmente as até as visitas são quase como a conclusão dos módulos, digamos: nós juntamos dois ou três módulos e depois temos uma visita de estudo, ou uma viagem, vamos assistir a uma palestra ou qualquer atividade desse género e que até parece que encaixa, parece que é uma espécie de transição para a próxima fase de módulos. E eu acho que isso é bom.»		
		com muita frequência	-	1	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Avaliação das atividades extracurriculares**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Avaliação das atividades extracurriculares	Avalia	-	<p>«Sempre. Na comunicação escrita, na área de TCAT, normalmente ensino a fazer relatórios e pego sempre numa visita de estudo e eles fazem um relatório (não o relatório que a escola tem, mas um relatório mesmo como deve ser, com introdução, desenvolvimento, conclusão, anexos, etc, etc), coloco-lhes questões, por diversas vezes, mesmo passando algum tempo, volto atrás - «Lembram-se?», «Então o que é que fizemos?», «O que é que se decidiu?», etc, etc -, mas na área da Economia utilizo bem mais, porque as matérias interligam-se durante os 8 módulos que eu dou nos 3 anos, e eu acabo sempre, mesmo tendo feito a visita no primeiro, no segundo ano, se tenho a turma, acabo sempre por colocar questões, e eles normalmente lembram-se, e até corre bem.»</p> <p>«Sim, sim, sim. Muitas vezes até utilizo como... Bem, eles têm sempre que construir depois um texto ou qualquer outro tipo de trabalho em</p>	3	-

			torno dessa visita de estudo, e atribuo uma cotação forte à participação toda, até a forma como estiveram, não é?»		
	Não avalia		«Não, porque isso é demasiado recente. (...) Esta lógica de incluirmos as atividades extracurriculares na avaliação, não é? Foi uma medida introduzida recentemente.»	1	-

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Avaliação das atividades extracurriculares**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Avaliação das atividades extracurriculares	São avaliadas	-	<p>«Sim. Por exemplo, na visita às Repúblicas a stora de português ia fazer com que nós fizéssemos um texto para avaliação.(...)»</p> <p>«Sim. Embora não se note, os professores são bastante subtis com isso, mas nota-se que... Pronto, alguns que não podem por algum motivo participar também não vão ser penalizados por causa disso, mas os alunos que vão acabam também por ser valorizados, a presença deles e o bom comportamento, e se forem precisos - no nosso caso de eventos -, para dar apoio aos eventos claro que são valorizados por isso. Isso nota-se.»</p> <p>«Convém que, se nós nos portarmos mal, irá contar para a avaliação, não é? Eu acho... (...) A nossa escola vai buscar as pequeninas coisas para nós conseguirmos ter valores bons. E sim, conta. Acho que conta, sim.»</p>	8	-



	Não são avaliadas	-	«Acho que não. Pelo menos, por exemplo as vezes que nós temos... Quer dizer, é avaliado em termos de estarmos presentes, em termos de comportamento e de assiduidade e tudo mais, mas acho que em termos de ir ver alguma coisa e depois, por exemplo, dizer assim « vamos fazer relatório» não, acho que isso não, não acontece.(...)»	2	-
--	-------------------	---	---	---	---

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos****Avaliação das atividades práticas em contexto profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Atividades práticas em contexto profissional	Já participou	FCT	-	1	-
		Outras	«O apoio aos eventos através do Núcleo de Eventos, sim. (...) Palestras, a dar apoio às salas, fazer <i>sitting</i> , receção (não muito, mas fiz no TAGV, no ciclo de cinema no ano passado), mais... Ah, não estive diretamente no FestyJovem mas ajudei colegas que estavam lá, também... E já participei em mais do que isto, tenho a certeza... Ah, a feira de <i>Stock Off</i> solidário também, que foi das coisas que mais gostei até agora... E é tudo neste género, dar apoio aos eventos, é tudo, tudo o que se possa fazer e eu faço isso com muito gosto.»  «Várias vezes tipos de decoração no NB [NB Clube Coimbra] e outras no Fado ao Centro, noutras ocasiões também... Teatros... (...) mas também já fizemos outro tipo de trabalhos, como animação.»	3	-

			«A única em que eu participei foi quando tivemos aqui aquele senhor que veio de... Era o projeto Coimbra, que até aconteceu no Dolce Vita... Acho que foi o único. Em termos da minha turma também tivemos o ano passado a receção dos protocolos [Sessão Solene de Assinatura dos Protocolos de Estágio], em que alguns da turma estiveram presentes... De resto, acho que não foi mais nada... Porque também, na verdade, a turma também não diz que se propõe a... Pronto, no fundo acho que é mesmo por causa disso.»		
	Não participou		«Infelizmente ainda não, mas está a chegar a junho, e penso pôr em prática tudo o que eu aprendi no estágio. Como estou no 2.º ano vou só este ano... Mas eu, para mim no 1.º ano também havia estágio porque é muito bom nós aprendermos e pôr em prática. O que é mau no 1.º ano - não é que seja mau de todo porque é bom nós aprendermos muita coisa -, mas é muita carga horária, é muita matéria. Depois nós também nos acabamos um pouco por esquecer, é normal, nós jovens acabamos também sempre por nos esquecer das coisas. Mas para mim, no	6	-

			1.º ano também havia, em termos de estágio, também estava no currículo. Infelizmente não está, só será no 2.º...»		
--	--	--	---	--	--

## Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva

## Espaço físico adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Registo de Frequência	Inferências
Espaço físico adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional	Sim	Plenamente	-	-	-
		Com limitações	-	-	-
	Não		«Não propriamente (...)... Quer dizer, não é adequado de todo, eles precisavam de um espaço exterior, mas acabamos por ter assim algum espaço onde eles podem..., o facto de termos um segundo piso acaba por, se calhar, ter melhorado um bocadinho em relação ao que tínhamos anteriormente que era só um espaço cá em cima... Já temos alguma coisa, claro que não é o ideal, longe disso... Mas dá, e os professores são muito criativos, arranjam espaços e vão com eles para fora da Escola. É o que temos... (...) acho que precisávamos de ter salas especiais para...	3	-

			<p>Temos, por exemplo, o núcleo de eventos que já tem uma sala, que lutou muito para ter alguma coisa, que não será aquilo que querem, não é?, precisaríamos de mais, outro tipo de materiais, outro tipo – se calhar – de estrutura na sala e de apoio; o mesmo se , se calhar, para Turismo, ter algumas coisas mais adequadas ao que é o real para eles praticarem, não é? Eu lembro-me de uma vez falar com uma colega, nunca me tinha passado pela cabeça, que na escola dela tinha uma espécie de uma agência de viagens e uma receção de hotel, não é?, que era para os miúdos praticarem lá, porque o mês que eles têm só no segundo ano e os dois meses depois de prática, não é suficiente para eles, não é? Naquela altura, está bem que já estão perante o que é, efetivamente, a realidade, mas se calhar se tivessem feito uma prática simulada na escola, tinha sido melhor, pelo menos aqueles mais tímidos, se calhar já iam com um conhecimento diferente, mas isso seria o ideal que não temos cá, de todo... Devíamos ter para cada área de ensino, se calhar uma sala ajustada a cada uma dessas áreas, não é? Os professores da componente</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>técnica se calhar iam adorar, não é? Acho que faz falta... Isso era o ideal, não temos, de todo... Não temos mesmo.»</p> <p>«Não, não acho que seja... Acho que, tal como um curso de informática ou um curso de fotografia precisa de um laboratório, todos os cursos, sejam eles de que área sejam, precisam, de facto, de um espaço físico que lhes permita treinar, fazer o seu treino prático. Esta questão que eu acabei de levantar podia ser de alguma forma colmatada se existisse, de facto, um espaço em que fosse proporcionada a possibilidade de se simularem trabalhos em agências de viagens, em hotéis, em receção... Portanto, um espaço que fosse tal e qual como o local de trabalho, não estou a dizer trazer camas para cá, mas um espaço de receção onde fosse permitido aos alunos e aos professores a utilização desse espaço para treinarem e os meios informáticos adequados também, nomeadamente os programas de reservas e de receção.»</p> <p>«(...) Acho que os próprios professores, os formadores, é que se têm que se ir adaptando às novas tecnologias e tentar que o espaço não</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>condicione tanto a forma de ensinar. Lá está... levá-los para fora: os alunos não têm que ficar fechados em quatro paredes. O espaço físico não tem que... Seria ótimo se nós tivéssemos uma sala montada para os alunos de Turismo – simulando uma agência de viagens, ou um hotel, uma receção de um hotel, ou outros, outros casos – mas não temos... Mas também não podemos deixar que isso condicione a forma de transmitir os conteúdos. (...) Não é. Pois... não é. Não é, talvez pela questão do espaço físico em si... é demasiado pequeno para os alunos que temos.»</p>		
--	--	--	---	--	--



## Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores

## Espaço físico adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Registo de Frequência	Inferências
Espaço físico adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional	Sim	Plenamente	-	-	-
		Com limitações	«Eu acho que a escola tem muitas limitações que são reconhecidas por todos, não é? (...) Em termos de espaço físico... Eu não diria assim sim/não. Para algumas não é, para outras é perfeitamente adequado. Em termos de salas de aula, as de cá de cima, são perfeitamente adequadas. Não vamos exigir mil, quadros interativos e sei lá mais o quê, não é?» «Bem, se eu pensar na minha disciplina, portanto como eu não consigo ter muita parte prática, basta-me o que tinha aqui. Agora, se eu pensar noutras disciplinas de colegas, se calhar necessitaríamos de uns <i>ateliers</i> , de uns espaços com outro tipo de atividades, mais práticas, que eles de vez em quando pudessem lá ir treinar, uns laboratórios, umas coisas... Aqui pronto, acredito	2	-

			que colegas se deparem com mais dificuldades do que eu, não é? Pronto, mas é assim o que temos.»		
	Não	-	<p>«Em termos de dimensões de sala, acho que, a dimensão das salas, tirando uma sala, está adequado; em termos da globalidade do espaço físico, não, porque acho que é demasiado.. Eu, pessoalmente, fico com a sensação que estou um bocadinho (não sei se posso dizer) num buraco, em que só se vê... Tipo uma mina... Agora fazendo a comparação, os mineiros estão ali o dia todo a trabalhar e praticamente não vêem o sol; nós aqui, efetivamente, temos algumas salas viradas para a rua, outras não estão, e eu sinto-me um bocadinho com espaço reduzido, mas... Parece que é assim... É assim que tem que ser.»</p> <p>«O espaço físico é péssimo, como todos nós sabemos, convida à promiscuidade. Vivemos todos demasiado próximos uns dos outros e, portanto, não propicia a hierarquia que deve existir dentro de uma escola, não é?: o aluno não deve estar constantemente a cruzar-se com a Direção, nem... Pronto, as coisas não estão devidamente separadas, há uma proximidade</p>	2	-

			<p>excessiva, mesmo o próprio espaço dentro das salas é reduzido. Acho que isso contribui muito para... Por exemplo, há uma turma este ano, o 2.º ano de Serviços Jurídicos, que teve o ano passado aulas aqui e este ano só tem aulas lá em baixo... O espaço físico lá de baixo tem contribuído, em meu entender, para o agravamento, quer dizer, a desmotivação deles, a falta de interesse, até o tumulto dentro da sala de aula e a indisciplina tem muito a ver com o espaço físico.</p> <p>Completamente.»</p>		
--	--	--	---	--	--

## Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos

## Espaço físico adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Registo de Frequência	Inferências
Espaço físico adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional	Sim	Plenamente	-	-	-
		Com limitações	<p>«Sim, pensando só que acho que há uma falha, porque devia ter condições para nós podermos praticar mais. Mas, de resto... Também não há muito a dizer.»</p> <p>«Sim... Eu quando entrei nesta escola fiquei um bocado espantada mas depois, como nós somos poucos e praticamente conhecemo-nos a todos, acho que é... (...) Espantada porque eu não tinha... Como é que eu hei-de dizer? Isto é uma garagem. (...) Mas eu depois habituei-me e gosto do espaço, acho que as pessoas ficam melhor do que numa escola muito grande.»</p> <p>«O espaço físico, pronto, é o que é... Mas também não é mau, porque temos um teto sobre a cabeça, não apanhamos chuva, já é bom... Mas acho que devia ser um espaço maior e com</p>	7	-

			<p>melhores condições, porque estas condições não são assim as melhores, pronto... Mas também, provavelmente, pode não haver dinheiro ou assim... (...) Não é só ser pequeno... (...) É muito... Não há ar, só há estas janelas nas salas e nem sequer há sol, para apanharmos sol temos que passar pelo fumo (eu, por acaso fumo não me importo, mas há pessoas que não fumam e pronto...) e é um bocado mau...»</p> <p>«Sim. (...) Claro que temos algumas coisas em falta ou que podiam ser diferentes. Provavelmente se tivéssemos um pavilhão onde se pudesse praticar atividades físicas nosso, era muito melhor e também se proporcionavam muito mais oportunidades para fazer essas atividades. Mas aquilo que temos acho que, pronto, já é muito bom para o Ensino Profissional e, também, sempre dá para proporcionar essas atividades, e o próprio ensino é fácil de dar, é fácil ou mais facilitado nestas instalações do que seria talvez numa correnteza de salas onde quase ninguém se vê e corredores enormes, não há proximidade, não há nada disso... Acho que aqui está mais adequado.»</p>		
--	--	--	--	--	--

			«Sim, o espaço é, só que se calhar não tem as condições que a gente preferia... (...) Para mim um espaço adequado é um espaço que tem espaço, que dá para a gente se movimentar, e isso... Acho que falta um bocado só a parte das refeições.»		
	Não	-	«(...) Eu considero a escola muito pequena, nesse aspeto, porque às vezes nós temos que desanuviar a mente e só estamos aqui, não dá para sair nem nada, porque o tempo de intervalo – não é que seja pequeno, até é bom – mas não dá para ir até à rua e voltar porque... A escola é muito pequena e temos que ficar quase sempre no mesmo sítio. (...) Eu acho as salas um bocado mal estruturadas... Por exemplo, nesta sala nós só temos duas filas, muitas pessoas que estão lá atrás não vêem bem e não há possibilidade de porem as mesas para o meio porque não dá para os professores passarem, e então... Depois também têm as paredes, que são um bocado - como é vocês dizem? -, elas abanam muito, elas são... Não são ocas, são...» «Acho que... (...) Não é adequado, não é? Está ao pé da estrada, depois está num sítio em que há muito movimento e as pessoas andam a passar	3	-

			<p>não é?... E não dá para prestar atenção minimamente no decorrer das aulas.»</p> <p>«Eu não gosto, infelizmente, e custa-me dizer isto -, eu não gosto da nossa escola. Gosto muito dos nossos professores, são muito nossos amigos, são a nossa família sem qualquer dúvida, mas em termos do espaço, não, não concordo. É diferente porque é uma garagem, nós achamos piada mas a escola está um pouco em mau estado, já todos nós vimos isso: chove em vários sítios da escola; não há aquecimento, no inverno faz muito frio e é desagradável nós entrarmos com mantas, porque os professores não gostam e nós também não gostamos, mas o frio é demais porque não há aquecedores para todos, nós percebemos que a crise também está instalada em todo o lado...</p> <p>(...)»</p>		
--	--	--	--	--	--

## Grelha de análise de conteúdo das entrevistas à comissão executiva

## Recursos técnicos adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Registo de Frequência	Inferências
Recursos técnicos adequados às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional	Sim	Suficientes	-	0	-
		Insuficientes	«A Escola tem recursos, recursos... tem recursos mas são recursos insuficientes... Portanto, em termos de <i>software</i> , o <i>software</i> que é disponibilizado, é disponibilizado apenas para um módulo, portanto não é um <i>software</i> que esteja disponível o ano inteiro para que o professor possa dar continuidade ao seu trabalho: é dado para um módulo específico e, a partir daí, já não se tem disponibilidade de <i>software</i> , quando, muitas vezes, os módulos têm ligação entre eles e, portanto, a preparação dos alunos seria muito mais consistente se, de facto, tivéssemos o <i>software</i> disponível o ano inteiro. Para além disso, também... Lá está, falando em meios informáticos, falando em meios físicos, não tendo as instalações necessárias para o exercício destas	1	-



			aulas práticas, mais práticas, não tem os recursos necessários... Tem mesas e cadeiras, mas não tem propriamente um balcão de atendimento, computadores específicos para que os alunos possam utilizar nessas aulas práticas, portanto...»		
	Não		«Não, se calhar também nos faltam recursos técnicos que são necessários, até porque os programas às vezes vão mudando e precisam de recursos e quando são feitos os pedidos, ou já vão fora porque nos mandam..., portanto o <i>timing</i> não é o certo, não é?, porque pedem-se os materiais e eu sei que eles às vezes não chegam a tempo, e os módulos já foram dados - porque isto é uma estrutura modular - portanto, não teremos não, acho que não, até porque está sempre a mudar, nas minhas disciplinas eu não sinto muito essa falta mas, por exemplo, sinto os problemas que temos na parte informática, por exemplo, não é?, em que precisamos de ter os computadores atempadamente, ter aqui um técnico dedicado à Escola, se calhar era o ideal... Não temos, falha e na componente técnica se calhar falha muito mais, não é?, porque os materiais e uma série de outras coisas se calhar os professores precisariam		

			<p>de ter e não têm... Oiço os colegas falarem, portanto falta sempre material. Isso falta em todo o sítio... Acho que sim, que falta.»</p> <p>«Se tivéssemos a componente informática mais desenvolvida, mais implementada, se calhar poder-se-iam fazer outras coisas diferentes mas, também, (...) acho não se deve basear apenas a transmissão de conteúdos agora nas novas tecnologias... Poderemos ser criativos de outra forma, com trabalhos manuais, com, sei lá... Deixaram-se de fazer quase trabalhos práticos, trabalhos manuais, exatamente porque estamos sempre agora apoiados na componente do parque informático, e não deveria ser assim. Podem-se fazer coisas muito mais criativas, utilizando a imaginação em vez de estarmos sempre a apoiar-nos na internet, nos computadores, nos quadros interativos que não temos – mas enfim, se tivéssemos era a mesma coisa -, não devemos basear-nos só ou tanto na tecnologia... Não é fácil porque dá trabalho, porque exige pensar, pesquisar, mas se calhar tinha mais sucesso sermos mais como noutros países europeus, em que se utiliza mais a criatividade. (...) Não</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>temos. (...)Não temos por questões financeiras, por tantas limitações, de tempo, limitações de demasiadas turmas, demasiada carga horária...</p> <p>Não temos. Pois, não temos... Num mundo ideal teríamos menos tempo letivo para termos mais tempo para preparar aulas, para fazer uma pesquisa maior em termos de métodos de ensino noutros países, sei lá, na parte profissional, trocar experiências... Pois não temos não... Não, não temos.»</p>		
--	--	--	--	--	--

**Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores****Recursos técnicos adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Registo de Frequência</b>	<b>Inferências</b>
Recursos técnicos adequados às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional	Sim	Suficientes	-	-	-
		Insuficientes	«(...) Preciso de quadro, precisava de computadores mais vezes, preciso de videoprojetor... Os equipamentos existem, mas não funcionam de forma a que nós consigamos utilizar devidamente portanto, eu acabo por ficar um bocadinho sem meios... São os meios que preciso, eu acho que eles existem mas não estão em condições de ser utilizados devidamente, e depois acabo por esquecê-los... (...) Porque já sei que não vão funcionar.»  «Razoáveis. É pena estarem sempre avariados, porque de resto até temos, não é? (...) Pronto, mas também esta coisa da parte das TICs, são equipamentos que são sensíveis e os alunos tratam-nos assim... “com a suavidade de um elefante adulto”, não é? Portanto... Também não	4	-

			<p>podemos estar só a responsabilizar a empresa, também temos que responsabilizar os utilizadores do equipamento, não é?»</p> <p>«Acho que também há muitas limitações ou porque não temos projetor ou porque há internet... (...) Para outro tipo de atividades, sim: o auditório serve, apesar de ter aquela limitação de ser uma sala muito escura e nem sempre muito arejada, estar muito quente ou estar muito fria, mas enfim... (...)»</p> <p>«Sim, sim. No meu caso tenho, na minha disciplina, não é? É suficiente. De vez em quando avariavam mas pronto, isso são contingências. Agora, nas outras disciplinas não posso falar. No meu caso, para o que preciso tenho, até porque temos a Escola Virtual que eu utilizo bastante por ser diferente, não é?, e ser mais interativo na matemática, utilizo e pronto, acho que... Na minha disciplina chega-me, não é? Nas outras não sei...»</p>		
	Não	-	-	-	-

## Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos

## Recursos técnicos adequado às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Registo de Frequência	Inferências
Recursos técnicos adequados às metodologias de ensino/aprendizagem do Ensino Profissional	Sim	Suficientes	-	1	-
		Insuficientes	«De alguma maneira sim, apesar de haver problemas associados no meio, mas isso resolve-se... (...) Penso que por vezes a internet, por exemplo, por vezes não funciona bem; os computadores, por causa dos alunos, às vezes estão inadequados para serem utilizados... Pronto, mas lá está, isso não é um problema da escola, isso é um problema mesmo das pessoas que frequentam a escola e que não têm cuidado com o que é da escola. Mas, de resto, penso que com um bocadinho de esforço e tudo corre bem.» «(...) eu vou ser sincero, eu acho que eles não oferecem muito material. Eu acho que, também não pedem livros e oferecem as folhas todas e os módulos, mas não oferecem, tipo – eu também não estou a pedir para oferecerem o Código de Processo Penal ou uma Constituição [da	7	-

			<p>República Portuguesa] - mas podiam, pelo menos, tirar umas fotocópias e emprestar umas folhas, ou assim uma coisa, só mesmo para desenrascar... Porque eu, por exemplo, não tenho possibilidades para comprar esses livros - está bem que são 20 euros, mas eu também não posso estar a gastar assim 20 euros -, e pronto... (...)</p> <p>Os computadores acho que estão um bocado infetados com vírus e essas coisas, mas até são rápidos... A net, às vezes é que falha um bocado, mas isso é a internet, não são os computadores...</p> <p>A internet é que falha.»</p> <p>«Sim. Não posso dizer que não porque os computadores estão cá, podem ter problemas, mas eles estão cá. Acho que o maior problema é mesmo a internet, não são os computadores em si, porque os computadores funcionam, não é essa a questão. De resto, acho que temos videoprojetores, temos quadros modernos, não são topo de gama, mas também não se quer isso... Acho que temos os recursos técnicos necessários, acho que nunca ficou nada por fazer por falta de recursos técnicos, só mesmo a internet.»</p>		
--	--	--	--	--	--

	Não	-	«(...) Não. Nós, lá está... Infelizmente a nossa escola nisso é um pouco pobre. A nossa internet funciona muito mal, muito mal, nós queremos fazer trabalhos, os professores tentam-nos compreender mas ao mesmo tempo não nos compreendem, porque quando nós vamos lá para baixo não há internet, o professor fica zangado connosco e nós tentamos explicar. (...) Os computadores que estão na sala de aula não funcionam a maior parte do tempo, os retroprojetores [videoprojetores] a maior parte do tempo não dão e, depois, os que há são requisitados antes e depois não há para a nossa altura... Por exemplo, eu tenho uma disciplina que requer bastante internet, bastante computador e também o videoprojetor e, ultimamente, nós não conseguimos dar matéria porque a professora não tem equipamento suficiente para conseguir dar a matéria como deve ser. Em termos de equipamento a nossa escola... É muito pouco, muito pouco. E muito mau.»	2	-
--	-----	---	--	---	---